

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Общественное объединение
«Белорусское общество психологов»

**Л. С. Выготский и современная
культурно-историческая психология:**

**проблемы развития личности
в изменчивом мире**

Материалы V Международной научной конференции

(Гомель, 5–6 июня 2014 года)

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2014

УДК 159.923.2:316.612:37.015.3(045)

Сборник включает в себя материалы проведенной в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» V Международной научной конференции «Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире».

Адресуется учёным, психологам-практикам, социальным педагогам, учителям и другим специалистам, работающим в русле культурно-исторической концепции психического развития человека.

Ответственность за приведенный фактологический материал, ссылки на источники несут авторы статей.

Редколлегия:

И. В. Сильченко (отв. ред.), С. Н. Жеребцов,
Л. И. Селиванова, Н. Н. Дудаль

ISBN 978-985-439-885-3

© УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», 2014

РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

О. В. Белановская

г. Минск, Белорусский государственный
педагогический университет

ЗНАК, СПОСОБСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ: ТРАНСФОРМАЦИИ В РАМКАХ ДИНАМИКИ СТРУКТУРЫ САМОСОЗНАНИЯ

Существенным аспектом онтогенеза сознания является проблема источников и механизмов его возникновения. Рождение и становление человеческой психики, начало культурного развития человека, связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Знак, по выражению Л. С. Выготского, является психологическим орудием, «...он есть средство психологического воздействия на поведение – свое или чужое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком...» [4]. Когда люди используют знаки, утверждает Л. С. Выготский, они демонстрируют опосредствованное поведение. Иными словами, их поведение не просто является непосредственной реакцией на окружающие стимулы, но испытывает влияние или «опосредствуется» используемыми ими самими знаками. Именно использование знака позволяет человеку выйти за пределы «наличного данного» и перейти в план «абстрактного иного», и, следовательно, выйти за пределы поглощенности бытием, и осмыслить себя как субъекта своей деятельности.

Анализ проблемы знаково-символической деятельности и ее генезиса показал существование исследований, в которых определяются различные схемы, модели становления знаково-символической деятельности в онтогенезе, виды знаково-символической деятельности, периодизации процесса стихийного освоения ребенком знаково-символических систем. Выводы, представленные в данных работах, противоречивы (Выготский Л. С., Глотова Г. А., Исенина Е. И., Пиаже Ж., Салмина Н. Г., Сапогова Е. Е. и др.). Авторами подчеркивается социальный характер формирования разных видов символического действия. Выделяя ранний возраст в качестве исходного пункта развития знаково-символической деятельности, исследователи подчеркивают,

что появление замещения качественно меняет характер взаимодействия ребенка с окружающей средой, позволяет выйти из ситуации привязанности к предметам и «видеть невидимое».

С умением отделить действие от предмета, связано одно из основных достижений раннего детства – зарождение знаково-символической функции сознания [1]. Когда ребенок начинает выполнять действие без предмета или с предметом, которое ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается фактически в обозначение реального действия. Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение.

Сама по себе «мнимость» не может рассматриваться в качестве движущей силы развития представлений, однако все больший отрыв от конкретной ситуации, ее «удвоение», вызванное переносом в идеальный план, и, как следствие, появление сознания – вот что существенно для понимания процессов развития, происходящих в этот период. Представление типа «как будто» является тем основанием, благодаря которому можно приписывать ребенку сознание.

Развитие замещающих действий связано с отделением действия от предмета и далее, переносом его на другой предмет. В результате структура прежнего предмета накладывается на структуру нового предмета. А совершается данное действие с помощью взрослого, так как для ребенка замещающее действие является зоной ближайшего развития функционального действия.

Функциональное действие в своей перспективе становится замещающим. И идею этого ребенку дает взрослый. В результате мы получаем готовый механизм замещения. Этот механизм начинает функционировать, то есть, переноситься на любые объекты.

От функциональных действий первой половины раннего возраста происходит переход к ситуации, когда одно функциональное действие «накладывается» на другое функциональное действие и знак этого функционального действия переходит на значение другого – появляется замещающее действие как предметное замещение.

Особое значение при этом приобретают замещения типа «я» – «я». Сознательная подстановка мнимых действий, позволяет ребенку осуществить подстановку «Пусть «я» буду «я», являющуюся, по сути, спецификой феномена я-замещения. В точке встречи я-реального и я-идеального происходит возникновение субъекта поведения, переход к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения своего поведения вне себя. Следовательно, появление я-форм замещений инициирует развитие первых форм самосознания.

Мы полагаем, что развитие в сознании ребенка знаковых форм задает зону развития структуры самосознания личности. Именно в рамках знаковой деятельности (замещения, моделирования и умственного экспериментирования [5] ребенок осваивает тот внутренний строительный материал, из которого создается квазипредметность, позволяющая ребенку отнестись к себе как знаку для себя [1; 3].

Очень условно, в генезисе самосознания можно выделить три основных уровня: первый из них специфичен для раннего возраста – у ребенка появляются первичные, вписанные в конкретную ситуацию, относительно неустойчивые представления о себе; второй связывается с дошкольным–младшим школьным возрастом, когда знания о себе расширяются, обогащаются чувственным содержанием, перестают быть непосредственными; и третий – уровень предельного обобщения, интеграции, абстрагирования знаний о себе, который приходится на подростково-юношеский возраст.

Полагая, что в основе развития самосознания личности лежит овладение знаково-символическими средствами, мы можем утверждать, что начальный уровень развития самосознания строится на основе овладения замещением как средством знаково-символической деятельности. Здесь ребенок осваивает тот уровень идеализированной предметности, на котором происходит появление я-замещений, являющихся началом развития самосознания на его первичном уровне, что было доказано в наших исследованиях [1].

Овладение ребенком вторым уровнем самосознания связано с оперированием знаковыми средствами в плане идеализированной предметности (квазиреальности). В самосознании ребенка появляется план: «я глазами других людей», «я-зеркальное». Представления о себе у ребенка расширяются, становится возможным оперирование знаниями о себе [3].

Третий уровень развития самосознания предполагает интеграцию всех структурных звеньев самосознания. Знания о себе становятся более абстрактными, дифференцированными, развивается идеальное и воображаемое «я». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена уровнем мысленного экспериментирования [2].

Такова основная линия развития самосознания. Очерченная нами модель представляет собой предельно общую структуру изменений в самосознании: изменение статуса замещающей деятельности приводит к изменению статуса и реальности самосознания. Требуются дальнейшие исследования для построения более дифференцированной модели развития самосознания.

Литература

1. Белановская, О. В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Дис... канд. психол. наук: 19.00.10 / О. В. Белановская. – Минск: БГПУ, 2000. – 173 с.
2. Белановская, О. В. Проблемы генезиса знаково-символической деятельности / О. В. Белановская // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 11–17.
3. Белановская, О. В. Психосемиотическая модель развития самосознания / О. В. Белановская // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. – Минск: БГПУ, 2005. – Вып. 6. – С. 35–41.
4. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5–90.
5. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993. – 264 с.

И. И. Вартанова

г. Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова,
факультет психологии

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И ЦЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Период старшего школьного возраста связан с интенсивным развитием всей личностной структуры, и в частности, мотивационно-потребностной сферы. В этот переходный период ценностные ориентации школьников часто вступают в противоречие со сложившейся системой мотивов и потребностей, приводя их к качественной перестройке. При этом основным индикатором развития личности можно считать степень перехода изначально осознанных ценностей из разряда только знаемых в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации. А личностное развитие, своего рода «вектор направленности» можно диагностировать через сопоставительный анализ эмоционального (во многом неосознанного отношения к ценностям) и сознательно усвоенных социальных норм и правил взаимоотношения. В связи с этим взаимосвязь текущих мотивов и усваиваемых ценностных ориентаций (определяющих зону ближайшего развития мотивов) можно рассматривать в качестве одного из механизмов личностного роста и саморазвития [1].

Целью данного исследования было выявить особенности ценностных ориентаций (системы базовых общечеловеческих и учебных

ценностей с точки зрения их значимости и доступности в будущем, что отражает направление личностного роста) старших школьников в зависимости от их текущей учебной мотивации (по типам доминирующего мотива). Исследование было проведено на учащихся 9–11 классов всего получено 196 отчетов (из них 54 отчета дали мальчики 9 класса и 23 отчета – мальчики 11 классов; 81 отчет дали девочки 9 класса и 38 отчетов – девочки 11 класса).

Учащийся первоначально осуществлял ранжирование 22 ценностей путем их попарного сопоставления с точки зрения их значимости для него (параметр «ценность»), в соответствии с методикой Е. Б. Фанталовой. А затем ранжировал те же ценности, осуществляя выбор в паре той ценности, которая, по его мнению, может быть легче достигнута в будущем (параметр «доступность»). Использовался набор из 22 ценностей: 10 ценностей школьной жизни и 12 общечеловеческих ценностей (частично, в набор вошли терминальные ценности методики М. Рокич). При этом важно отметить, что в случаях, когда ранг значимости некоторой ценности существенно превышает ранг ее доступности в будущем, имеет место психологический конфликт, который свидетельствует о внутренней неудовлетворенности, но в то же время о побудительной смыслообразующей силе этой ценности, направлении развития мотивации. В случае же, когда ранг доступности ценности превышает ее значимость можно говорить о наличии внутреннего вакуума, который показывает угасание побуждения в этой сфере.

Также каждый учащийся должен был оценить числом от -3 до +3 каждую из 10 ценностей школьной жизни (самосовершенствование в учебе, интересный разговор, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет, верные и хорошие друзья, успешная учеба, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий) по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой «Семантического дифференциала» Ч. Осгуда.

В результате было выделено 4 наиболее значимых фактора, общих для учеников и 9, и 11 классов. Интерпретация полученных факторов проводилась с учетом содержательного анализа письменных материалов, полученных по методике неоконченных предложений, а также других материалов и наблюдения, что позволило независимо подтвердить правомерность выделенных мотивационных типов. Фактор 1 можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое мотивацией аффилиации (потребностью принятия и самоутверждения через общение). Фактор 2 описывает эмоциональное

отношение, определяемое самоутверждающе-учебной мотивацией. Фактор 3 можно обозначить как фактор ориентации на знания и успешную учебу (учебно-познавательная мотивация). Фактор 4 описывает эмоциональное отношение, определяемое престижем и статусом (статусно-конкурентная). Это позволило далее определить для каждого ученика ведущий тип мотивационного отношения (по доминирующему фактору) и рассортировать всю выборку на 4 группы, чтобы далее сопоставлять результаты выявленного смыслового содержания ценностей (эмоционального отношения к ним) с результатами сознательного предпочтения (ранжирования) ценностей.

Полученные данные показывают, что значимость общечеловеческих ценностей (таких, как «счастливая семейная жизнь», «любовь», «друзья» и «здоровье») для учащихся данного возраста превышает значимость конкретных учебных и статусных ценностей для всех мотивационных типов. Показано, что значимость и доступность исследуемых групп ценностей в значительной степени определяется доминирующей мотивацией. При этом обнаружена тенденция противопоставления сознательного и эмоционального отношения к ценностям – ценности, являющиеся высоко привлекательными в мотивационно-эмоциональном плане, на уровне сознания недооцениваются по сравнению с другими. Это определяет и дальнейшее направление развития личности в сторону принятия общественно одобряемых общечеловеческих и учебных ценностей. Выявлены также определенные гендерные особенности ценностных ориентаций, связанные с опережающим развитием девочек по сравнению с мальчиками того же возраста.

Это позволяет допустить, что динамика изменений в ранжировании ценностей не случайна, а взаимосвязана с изменениями мотивации, при этом система выбора ценности определяет последующее изменение мотивации, как бы «ведет» ее за собой, определяя зону ближайшего развития. Отсюда понятно, что при наличии общественно одобряемых общечеловеческих ценностей, являющихся критерием «желательности желаемого» [2] при совместимости со стратегическими целями и направленностью развития социальных групп и социокультурных систем, формируется смысловое единство мотивационной системы, что обеспечивает адекватную регуляцию поведения и дальнейшее личностное развитие. Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что принимаемые ценности сильнее влияют на направление развития личности в старшем школьном возрасте, чем действующая на данный момент мотивация. Это способствует унификации систем мотивации и ценностей, что и приводит к их сближению на данном этапе жизни школьников.

Литература

1. Варганова, И. И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников / И. И. Варганова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 4. <http://www.psyanima.ru>.

2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

Ж. М. Глозман

г. Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова

КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА Л. С. ВЫГОТСКОГО В САМООПРЕДЕЛЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Как показал Л. С. Выготский, «наши переживания и эмоции являются источником энергии, которая может быть канализирована посредством экспрессивных искусств, являющихся мощным средством для обнаружения, проживания и принятия «темных» аспектов нас самих» [1, с. 236].

Занятие искусством актуализирует прошлый опыт, чувственное осознание добра и зла, расширяет сферы осознаваемого, формирует сознание, способствует изменению поведения, самоорганизации субъекта.

Терапия изобразительной деятельностью широко применяется в коррекции детей с нарушениями психического развития. В эмоционально окрашенной изобразительной деятельности наиболее полно и непосредственно выражено Я ребенка. Рисование от пятна, аппликация и др. не требуют длительной профессиональной подготовки, снимают страх неуспешности, создают радость творчества.

В ходе арт-терапии ребенок проходит путь от овладения основами пластического языка до свободного выражения своей души в пластических искусствах. Проигрывая роль художника, дети познают образный язык, реализуя единство восприятия и созидания.

Важно также, что в сотворчестве, сотрудничестве формируются культура общения, межличностные отношения

С другой стороны нереализованный творческий потенциал выливается в агрессию и самоагрессию, как у ребенка, так и у взрослого.

В последние годы арт-терапия находит все большее применение в геронтопсихологии» [2–4]. Этот возрастной период привлекает к себе внимание исследователей в связи с увеличением продолжительности

жизни, с тенденцией старения трудоспособного населения. Ограничение пожилых людей в самоактуализации и самореализации личности часто связаны не только с возрастными изменениями пожилого человека, но и с противоречием между возможностью продуктивно использовать личностный ресурс и отсутствием или ограничением специально организованных условий их актуализации.

Это дало нам основание сформулировать **проблему экспериментального исследования**, заключающуюся в поиске и организации эффективных условий актуализации и последующей реализации ресурсного потенциала [4]. Была поставлена задача разработать модель актуализации и реализации латентных ресурсов личности методами арт-терапии как факторами новой организации жизнедеятельности на этапе поздней зрелости. Модель основывается на теоретических положениях отечественной психологии о том, что:

– пройденные личностью стадии развития постепенно складываются в иерархическую организацию, где позднейшие психологические новообразования, стратегии и тактики не отменяют, но качественно видоизменяют – обогащают, ограничивают, регулируют, подчиняют себе образования более ранних стадий и уровней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру, в новые жизненные позиции [5];

– успешное преодоление последовательных фаз вхождения в новую социальную среду адаптации – индивидуализации – интеграции предполагает активный поиск личностью новых смысло-жизненных ориентаций и построения способов реализации найденных смыслов [6];

– арт-терапевтические методы являются эффективным средством стимуляции творческой активности пожилых людей и раскрытия их резервных способностей [7].

Была разработана арт-терапевтическая программа, включающая 3 этапа психологической работы. На *первом* этапе использовались арт-методики, направленные на адаптацию респондентов в группе через стабилизацию эмоционального состояния, активации рефлексии и креативного потенциала. *Второй* этап психологической работы фокусировался на мобилизации личностного ресурса посредством стимуляции воспоминания о позитивных событиях, что предполагала адекватное принятие прожитой жизни, обретение согласованного отношения к своему прошлому, настоящему и будущему, получение удовольствия от актуальной жизненной ситуации. Использовался комплекс арт-средств, включающий элементы фототерапии, музыкотерапии, песочной терапии, телесно-ориентированной арт-терапии. На *третьем* этапе работа была ориентирована на стимулирование

конструктивного принятия социальной ситуации развития путем принятия себя в новом статусе, осознания собственной жизненной компетенции, формирования активной жизненной позиции, конкретизации смысла собственной жизни. Здесь применялся комплекс арт-средств, включающий общение с шедеврами искусства.

Исследование личности участников группы после курса арт-терапии показало значимое увеличение показателей жизнестойкости, переход от пассивной поведенческой стратегии, тенденции избежать контакта с окружающей действительностью, уйти от решения проблем к увеличению уровней активных адаптивных копинг-стратегий, «разрешение проблем», повышение уровня рефлексии.

Эффективность воздействия арттерапии определяется сочетанием выраженности личностного потенциала, благополучия ситуации социального развития. Прогрессивность развития личности и, как следствие, её самореализация на этом этапе зависит от того, насколько пожилой человек выступает субъектом, созидателем своей жизни, её смысловой содержательности и пространственно-временной организации, от репертуара его поведенческой гибкости. Методы арт-терапии путём переноса акцента с внешней цели психологической интервенции на внутреннюю (развитие субъектности) и через знаково-символическую опосредствованность переживания содействуют повышению жизненной удовлетворённости пожилого человека, гармонизации его внутреннего психофизического самочувствия.

Таким образом, творческая активность помогает разрешить кризис социальной ситуации развития через новые формы реализации материальных и духовных потребностей человека в процессе творческой деятельности.

Литература

1. Выготский, Л. С. «Психология искусства»: Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1998.
2. Байерс, А. Арт-терапия и престарелые пациенты с выраженными расстройствами памяти / А. Байерс. – СПб.: Питер, 2001. – С. 215–226.
3. Берегулина, Л. Н. Применение арт-терапии с геронтологическими больными, страдающими деменцией / Л. Н. Берегулина // Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии. – 2009. – Т. 12, № 2. – С. 18–37.
4. Глозман, Ж. М. Развитие субъекта творческой деятельности в период позднего онтогенеза / Ж. М. Глозман, В. А. Наумова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / под ред. А. Л. Журавлева, В. Л. Кольцовой. – М.: Изд-во ИПРАН, 2012. – С. 278–282.

5. Анцыферова, Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности. Хрестоматия. – Самара: «БАХРАХ», 1999. – С. 331–342.

6. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов.– М.: Институт практической психологии, 1996.

7. Копытин, А. И. Арт-терапия психических расстройств / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2011.

Д. Г. Дьяков

г. Минск, БГПУ

К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ ОБОСНОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИ ФУНДИРОВАННОЙ МОДЕЛИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Проблема самоидентификации, одна из наиболее активно разрабатываемых в последнее время в социальных науках (в разнообразных исследованиях идентичности), обсуждается в психологии, преимущественно, в русле когнитивного, психодинамического подходов, а также с позиций социального конструкционизма [6]. В поле же культурно-исторической психологии данная проблема не получила до сих пор существенного развития. В то же время разработка концепции самоидентификации в рамках культурно-исторической психологии открывает возможности для преодоления таких неразрешенных в иных подходах проблем, как противопоставление социальной и личностной идентичностей, определение роли самоидентификации в детерминации направленности психологической активности человека, а также определение критериев сформированности самоидентификации как психической функции.

Данный текст представляет собой обращение к опыту построения модели самоидентификации в русле культурно-исторического подхода, краеугольной идеей которого является принцип знакового опосредствования высших форм психической активности человека [2, 3 и др.]. Формирование самоидентификации как высшей деятельности человека должно опираться на включение субъектом знака в ее структуру в качестве орудия организации само-отождествления. При этом, продолжая идею Л. С. Выготского о том, что мысль не отражается, но формируется в языке [2], мы полагаем, что самоидентификация не только выражается, но и осуществляется через апелляцию субъекта к категориям языка.

Таким образом, самоидентификация является знаково-опосредствованным не только по сути репрезентации, но и по сути формирования и, как следствие, произвольным психическим процессом, который правомерно рассматривать как одну из высших психических функций человека. С другой стороны, Л. С. Выготский вводит понятие «общий эмоциональный знак», т. е. символ, выступающий, наряду со знаком, в качестве орудия, опосредствующего познание действительности, а значит и самопознание [1]. Следует предположить, что самоидентификация не ограничивается формированием знаково-опосредствованных социокультурных стратегий в сознании субъекта, но предполагает над-знаковую фиксацию символически опосредствованного единства близких в эмоциональном и ценностном плане идентификационных конструкторов.

Решая проблему определения единицы анализа, позволяющей зафиксировать феноменологию самоидентификации, мы обращаемся к категории переживания, разрабатывавшейся Л. С. Выготским на позднем этапе своего творчества. Переживание определялось им как внутреннее личностное отношение человека к действительности, осуществляющееся в единстве интеллектуального и аффективного, и предлагалось в качестве «действительной динамической единицы сознания» [3, с. 383]. Апплицируя идею Л. С. Выготского к явлениям самоидентификации, необходимо говорить о последней как о переживании человеком единой субъектности своих манифестаций в мире, т.е. внутреннем, личностном, осуществляемом в единстве интеллекта и аффекта отношении человека к собственным манифестациям в мире как к явлениям, имеющим единую сущность, конституированным единой субъектностью. В ходе самоидентификации, согласно предлагаемой модели, при помощи знаково-символического опосредствования осуществляется ассоциирование в сознании индивидуально-исторического опыта субъекта в виде единства нескольких самостоятельных исторических перспектив жизни. *Интегрируя зафиксированные выше признаки, мы предлагаем определять самоидентификацию как высшую психическую функцию личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к разновременным актам взаимодействия с миром как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Рассматривая самоидентификацию через призму переживания, мы фиксируем ее в единстве когнитивного и эмоционального отношения субъекта к актам взаимодействия «Я–мир».*

Разрабатывая функциональную структуру самоидентификации, мы опираемся на воплощенный Л. С. Выготским принцип совмещения

структурного и функционального анализа психологической реальности [5], а также на сформулированное выше понятие самоидентификации. Исходя из предлагаемого определения самоидентификации, этот процесс должен обеспечивать реализацию следующих функций: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как субъекта определенной социальной практики; 2) отбор и ассоциирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также событий планируемого будущего субъекта при помощи знака, – формирование *самоидентификационных конструктов (СК)*; 3) обеспечение символически опосредствованного единства в сознании СК, а, следовательно, и социокультурных контекстов, личностных ценностей, предельных смыслов субъекта.

С целью проверки валидности предлагаемой модели, а также дифференцирующей силы разработанной на ее основе методики было проведено эмпирическое исследование возрастной динамики самоидентификации в подростковом возрасте. Методика исследования направлена на изучение степени сформированности функциональной структуры самоидентификации и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование сформированности каждой из функций самоидентификации [4]. Исследовательскую выборку составили 52 ученика гимназии № 2 г. Минска (26 человек в возрасте 12–13 лет и 26 человек в возрасте 14–15 лет). Общий показатель по методике вычислялся путем получения среднего значения от уровней (варьировались от 0 до 4) развития каждой из трех функций самоидентификации. Для проверки зависимости общего уровня развития самоидентификации от возраста у подростков был проведен дисперсионный анализ. Апостериорный критерий LSD показывает, что к 14–15 годам у подростков происходит значительное повышение уровня развития самоидентификации (с II-го в 12–13 лет к III-му в 14–15 лет; при $p = 0.043$). Основную роль в интенсивном развитии процесса самоидентификации в подростковом возрасте, как показывают результаты исследования, следует атрибутировать развитию у подростка функции формирования самоидентификационных конструктов ($\chi^2 = 7.6$; $p = 0.05$).

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб., 1997.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. 1982.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Л. С. Выготский. – М., 1984.

4. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков в норме и с дефицитным развитием // Психология и педагогика сегодня: монография. Книга 2 / под общ. ред. М. Ю. Бурькиной. – Ставрополь: Логос, 2013. – С. 140–162.

5. Мещеряков, Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского / Б. Г. Мещеряков. – Самара, 1998.

6. Микляева, А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб., 2008.

О. П. Елисеев

г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет, институт психологии им. Л. С. Выготского

КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Культурно-исторической теорией Л. С. Выготского предупреждается физиологический редукционизм и отстаивается качественное различие между созреванием индивида и развитием личности. Устанавливаемые в некоторых современных исследованиях субординационные связи между свойствами нервной системы и темперамента, как *связями* «натурального ряда», и между свойствами последнего и *отношениями* личности, представляющими ряд неповторимых явлений культуры, не могут быть приняты в качестве существенных оснований развития психологии человека. Процесс созревания является *функционированием*, то есть исполнением со стороны организма вполне определенных его функций. Сущностью *развития* личности является её *свободное самоопределение*, предполагающее *координацию потенциального и актуального*. При этом *не субординация, а координация качественно различных явлений натурального и культурного рядов* составляет необходимое условие открытия все новых и новых измерений личностного пространства-времени, представляющих, по определению Л. С. Выготского, зоны ближайшего развития личности.

Сущность становления личности составляет не само по себе временное отношение между обучением и развитием и не уже достигнутое качество её самоопределения в каком-либо направлении деятельности. По Л. С. Выготскому, сущность и направленность развития личности более всего выражается не просто отмиранием прежнего его качества и заменой его новым качеством, а тем, что в системе личности «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для

динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития» [1, с. 247].

В этой известной формулировке Л. С. Выготского на первом её плане обнаруживается представление о динамике развития личности в направлении обучения. Но самоопределение человека его будущими достижениями, снимающими проблемы настоящего его состояния, при явной асимметрии авторского утверждения в сторону субъектно определяемого будущего, – это положение Л. С. Выготского имеет наибольшее значение для определения содержания развития личности.

С именем Л. С. Выготского чаще всего связывается понятие культурно-исторического подхода в понимании развития человека. Но исследовательский путь Л. С. Выготского вполне возможно определить как методологический и конструктивно-диалектический подход, относимый к науке и культуре в целом. В различных контекстах мировой психологии подход Л. С. Выготского актуализируется в качестве культурно-исторического, историко-генетического, синтетического и опосредствующего, открывающего чрезвычайное значение человеческой практики в триадно представляемом, орудийном формировании психики.

Вместе с тем, в контексте развития культуры и науки в начале XX века, когда идея К. Левина о конструктивном развитии науки была выражением оптимистических убеждений многих ученых, Л. С. Выготский успешно применял методы конструктивно-диалектического анализа и синтеза психологического знания. Л. С. Выготский и оперировал понятием конструктивного как понятием общеизвестным, – как это сложилось в содержании мировоззрения современных ему философов и психологов.

Текст работы «Мышление и речь», явно обнаруживает то, как понимал Л. С. Выготский *конструктивное* в критическом анализе концепции Ж. Пиаже: «...Процесс развития представлен не как непрерывное возникновение новых свойств, высших, ... из более элементарных... форм мышления, а как постепенное и непрерывное вытеснение одними формами других. ... Развитие сводится в сущности к отмиранию. Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют **конструктивной, положительной, прогрессивной, формообразующей** роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних...» [1, с. 196)] (Выделено мною, - авт.).

В контексте содержательного рассмотрения развития личности наиболее важно выделить тот момент, что «конструктивное», через запятую раскрывается Л. С. Выготским как «формообразующее». И если далее, по поводу той же теории Ж. Пиаже, указывается:

«... нужно в центре поставить то, что Пиаже отбрасывает с порога, – *систему*» [1, с. 224], то становится ясно, что конструктивное, как положительно отрицающее актуальное потенциальным (в противовес антагонистическому, мертвому, отрицательному замещению «низшего», «высшим»), – это *системообразующее*.

Драма прогрессивной человеческой идеи конструктивного состоит в том, что она отождествляется с антигуманным социальным и техническим конструированием и, более того, через диадку «конструктивное-деструктивное», – с явлениями и сущностью социального насилия. Но это последнее связывается с понятием конструктивности также механистически, как с понятием свободы ассоциируется заблуждение вседозволенности.

С абсолютистских позиций, разрывая диадку конструктивно-деструктивного (в буквально прочитываемом смысле – положительно-отрицающего), первое понятие зачастую употребляется как предполагающее лишь конформизм или, например, консенсус и, даже, – конструктивный конфликт, а второе понятие толкуется, в отрыве от первого, как синоним тотально разрушающего, и т. д., – в духе анатомии человеческой деструктивности по Э. Фромму [2, с. 344, с. 369].

На место метода, образующего систему, становится «система неизблемых общечеловеческих ценностей», которая, как и у Гегеля, занимает вершину развития идеи мирового духа. Развитие превращается в функционирование человеческих индивидов, которое изучается с позиций «фундаментального» системно-структурного подхода. В согласии с абсолютизацией этого подхода, совершенно в духе Ж. Пиаже, появление новой системы отнюдь не приветствуется в качестве прорыва к светлому будущему. Становление нового означает катастрофу и гибель для «отмирающей» прежней системы. Логический тупик развития в системном подходе не разрушается при этом ни конвергенцией, ни совершенствованием, ни расширением систем, представляющих принципиально непознаваемые «вещи в себе», ибо познать их, найти код (метод) их организации, – значит, по логике системы, – выйти из неё, то есть «разрушить» её.

С позитивной стороны, конструктивный подход, как метод, предшествует образованной на его основе системе. Система положительно отрицает метод, её образовавший, но, вместе с тем, в своем переструктурировании, из себя, – порождает новую конструктивную идею, согласно с которой и возникают все *дальнейшие новообразования* в теоретической и практической деятельности человека и в его психологии. С различных сторон, конструктивно-диалектический подход практически реализуется в современной науке, что само по себе убеждает в современности методологии Л. С. Выготского.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / «Мышление и речь». – М.: «Педагогика», 1982, Т. 2.
2. Фромм, Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 2004.

О. П. Елисеев

г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет,
институт психологии им. Л. С. Выготского

КОНСТРУКТИВНЫЙ ПУТЬ НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ

Определяя основы современных исследований с позиций конструктивного подхода, необходимо конкретизировать взаимоотношение классической и неоклассической методологии науки. Если культура есть форма деятельного овладения жизнью, то адекватность этой деятельности человека, определяется наукой. Как особенный компонент культуры, наука возникла из необходимости удовлетворения родовой потребности человека в истине, определяющей жизненно важную эффективность труда. Вместе с тем, предполагается, что научная деятельность человека должна быть не только *продуктивной*, то есть *практичной* в широком смысле этого слова, но и *конструктивной*, а именно творческой и потому опережающей в поиске истины потребности практики.

Принимая критерием истинности и объективности практику, классическая наука вынуждена развивать понятийный аппарат в связи с потребностями цивилизации. Вследствие этого и методология классической науки становится в точном смысле слова *практичной*, причём до такой степени, что наиболее совершенной или высочайшей признаётся та теория, которая наиболее *практична*. Внешний критерий *практичности* обязывает устанавливать соответствие научных понятий реальным объектам, которые следует либо обнаружить, либо воссоздать. При этом предмет классической науки скорее всего материализуется подобно её объекту, и принцип материальности теряет идеальную его компоненту.

Но в аналитике глобальных проблем современности уже достаточно обосновано положение о неоднозначных последствиях простых, *практичных* путей разрешения накопившихся противоречий неадекватно управляемой эволюции человека. При неоклассическом подходе, наоборот, существует понимание того, что активная эволюция человека изначально имеет характер мощного и необратимого

развития, и человечество должно быть своевременно устремлено не только к предвидению грандиозных свершений, но и к предупреждению глобальных катаклизмов.

Не отрицая фундаментального значения критерия практики, современная, неоклассическая наука всё более последовательно отстаивает его относительность. Развивающаяся методология неоклассической науки, не теряя накопленного в классический период созидательного потенциала, устремлена к решению проблем *понимания* эко-антропологического смысла научного поиска. Критерий понимания, критерий истины и смысла человеческой жизни в классическом мышлении сверхнаучен, но, с другой стороны, его вненаучный, или внешний характер по существу ни в чём не уступает так же внешне определённом критерию практики. Известно, что средства измерения или оценки действительности скорее всего являются внешними по отношению к этой действительности, – вследствие требования объективности. *Методология неоклассического подхода исходит прежде всего из критерия конструктивности управляемой самим человеком активной его эволюции.* Предметный подход неоклассицизма может оставаться содержательно неопределённым до тех пор, пока структура конкретизирующих его признаков теоретически и практически не определяется как относительно независимая, самостоятельная и целостная *форма* организации исследовательской деятельности, *отвлеченная от вида этой деятельности.*

Благодаря мысленному оперированию с предметом и его *формой*, человек как бы заново *формирует* конструктивно изменяющийся объект, – в соответствии с интересами и в меру понимания существенных свойств этого объекта. *Исследовательские способности и научный потенциал личности составляют эволюционное преимущество человека, предрасположенного к научному самопознанию, - продуктивному и конструктивному.* Но, поскольку интеллектуальный труд требует и наивысшего напряжения и особенных общественных условий, научный и культурный потенциал человека реализуется исторически медленно, неравномерно и гетерохронно. В результате наука скорее развивается как продуктивная деятельность, обеспечивающая насущные потребности, и только за этими пределами, на основе внутренне необходимого стремления к истине, наука становится ещё и конструктивной, изредка поражая современников «непредсказуемыми», то есть никак не ангажированными открытиями. В конструктивном своём статусе наука оказывается вне потребностей наличного бытия человека и вне рынка. Недостаточная реализация конструктивного потенциала науки чревата вполне *предметной*

формой претензий к ней, как в целом «недостаточной». Хотя и в этой социальной диалектике также присутствует, – в неосознанном виде, – как *объективный, так и предметный подходы человека*, возможно, далёкого от науки, но – Человека с его родовыми исследовательскими способностями.

Благодаря развитию неоклассического подхода и обновляющейся методологии, наука включается в объемлющую её систему культуры, сопрягаясь в этой системе с искусством, моралью и религией. В силу реальных обстоятельств неравномерного воспроизводства человека методология классической науки остаётся действующей и этому сопряжению противостоящей в той же самой мере, в которой абсолютизируется объективный подход в деятельности учёного. К сожалению, существует парадоксальная ситуация цивилизационного разрыва науки и культуры, вследствие чего научные достижения и реализация их в человеческой практике становились всё более продуктивными. Наука приобрела статус «непосредственной производительной силы», но сила эта зачастую способна действовать деструктивно, то есть буквально разрушительно по отношению к ценностям человеческой жизни.

Научный прогресс и объективный подход в методологии классической науки оправдывается критерием продуктивности научно-исследовательской работы (НИР); возникает даже термин: «продуктивный возраст учёного» – «от 30 до 49 лет». Но при этом конструктивное значение науки оказывается непостижимым и наука впадает в перманентный кризис, будучи лишена социокультурной сущности в дурной бесконечности принципиально ненасыщаемых потребностей массового человека.

Вместе с тем, наука в аспектах, глубинно связывающих её с культурой, то есть в конструктивных аспектах служения созидательной эволюции человека, продолжает развиваться, но уже неоклассическим образом, снимающим абстрактную методологию «объективно-субъективного» переосмысленным пониманием внутренне присущей науке диады *«объект - предмет»*. Объективный подход классической науки и её продуктивность не отрицаются абсолютным образом в науке неоклассической благодаря *предметному конструктивному подходу*: человек активно включается в присущую ему научную деятельность со стороны *предмета* этой деятельности. Согласно методологии Л. С. Выготского, конструктивный неоклассический подход, не отменяя альтернатив объективно-субъективного и внешнего-внутреннего, основывается на принципиальном различии природы и культуры, натурального и культурного. В конструктивном исследовании вполне традиционным образом выделяются *объект* и *предмет*,

с той лишь принципиальной разницей, что, во-первых, объект действительно существует, он ЕСТЬ в действительности, а не в произвольном воображении исследователя. Во-вторых, ответственность за установление *предмета* исследования, собственно и представляющего *конструктивный предметный подход неоклассической науки*, принципиально возлагается на личность учёного, преподавателя или обучающегося, включённых в проблемную ситуацию поиска истины.

А. Н. Ждан

г. Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова

НАЧАЛО ТВОРЧЕСКОЙ БИОГРАФИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Целью моего сообщения является стремление показать, что годы, предшествующие формированию первого целостного изложения созданной Выготским культурно-исторической психологии (1928), много проливают света на продолжающийся оставаться дискуссионным *вопрос об истоках концепции* в то время, как ее влияние на все последующее развитие психологии и гуманитарного знания в целом является общепризнанным в мировой и отечественной науке.

Психологическое образование Выготский получил в Москве. Одновременно с обучением на юридическом факультете Московского университета (1913–1917) обучался на академическом отделении историко-философского факультета народного университета имени А. Л. Шанявского. Здесь он слушал психологию и педагогику у П. П. Блонского, занимался в семинаре Г. Г. Шпета. Именно в университете Шанявского под влиянием прежде всего этих ученых, как позже вспоминал Выготский, у него пробудился интерес к психологии и начались научные занятия по этой специальности. Таким образом, хотя культурно-историческая психология зародилась в Психологическом институте Московского университета, психологии он обучался не в Московском университете, в котором лидером в области образования и научных исследований в эти годы был Г. И. Челпанов (Блонский и Шпет – его ученики). Позже Выготский оценивал Челпанова резко критически – как одного из русских психологов старой школы («Исторический смысл психологического кризиса» (1927). Он не нашел в нем ничего значительного! Сейчас эта оценка воспринимается как несправедливая. В своем «Психологическом словаре» (1931), написанном в соавторстве с Б. Е. Варшава, Выготский выступил автором статьи о Челпанове, Статья дает объективные сведения

о нем. Вот ее полный текст: «Челпанов Г. И. – известный современный русский психолог; один из начинателей экспериментальной психологии в России; основатель Московского психологического института; бывший профессор Московского университета. Челпанов примыкает к эмпирической психологии; по философским взглядам – идеалист. Книги Челпанова: «Восприятие пространства»; «Мозг и душа»; «Введение в экспериментальную психологию»; «Учебник психологии». Из этих данных можно сделать, казалось бы, однозначный вывод о том, что Челпанов не оказал какого-либо влияния на становление культурно-исторической концепции. Но более точными с исторической точки зрения, как мне кажется, можно считать слова М. Г. Ярошевского, который в статье, посвященной 85-летию Психологического института (1999), писал о сложившихся в нем двух школах – Выготского и Челпанова. Он отметил, что каждая вписала нестираемую главу в летопись Психологического института, подчеркнув при этом, что обе школы культивировали высоконравственное отношение к научному труду, т. е. содержали общие важные особенности творческой деятельности в науке.

После студенческих лет в декабре 1917 г. Выготский вернулся в Гомель. Здесь началась его практическая работа в области образования, которая охватывала преподавание литературы, а также логики, психологии, эстетики, теории искусства в школах, в консерватории, в педтехникуме (здесь он создал психологический кабинет), действовал в качестве заведующего Гомельского художественного отдела народного образования. Выготский писал театральные рецензии, создал литературный журнал «Вереск» и т. д. Результаты этой кипучей многогранной деятельности скоро воплотились в двух больших трудах: «Психология искусства» (1925) и «Педагогическая психология» (1926). Как показали исследования, в этих работах просматриваются контуры культурно-исторической психологии как новой неклассической психологии (Д. Б. Эльконин). «Психология искусства» явилась прологом его культурно-исторической теории. Признавая искусство «общественной техникой чувств», рассматривая художественное произведение как «совокупность эстетических знаков», Выготский раскрыл психологический механизм влияния искусства на человека и его психологическую функцию: назначением искусства является развитие эмоции как высшей психической функции. Есть все основания рассматривать работу в Гомеле в педагогических учреждениях и учреждениях культуры как исток его концепции: *именно в этот период его мыслью в собственной деятельности была выработана центральная идея - культурной обусловленности психики человека, его чувств.*

После яркого выступления на Втором Всероссийском съезде по психоневрологии (Петроград, 1924) Выготский получил приглашение работать в Психологическом институте Московского университета. К этому времени он уже сложился как самостоятельный ученый. В связи с перестройкой гуманитарного образования Институт был выведен из состава университета в 1926 г. В то короткое время, когда Выготский числился сотрудником Московского университета, его педагогическая и научная деятельность здесь заключалась в следующем: проведение занятий в практикуме по психологии, лекции по психологии на физико-математическом факультете, многочисленные выступления на открытых и закрытых конференциях (их проведение было важной формой работы Института). Вот некоторые темы его выступлений: «Сознание как проблема психологии поведения», «Исследование доминантных реакций», рефераты новых статей И. П. Павлова, сообщения о новой Берлинской психологической школе, работах Дж. Уотсона и некоторые другие. Одновременно Выготский преподавал во 2-м МГУ (теперь МГПУ) на разных факультетах. В то время складывается круг общения Л. С. Выготского: психологи А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев (знаменитая тройка основателей культурно-исторической психологии!), а также филолог Р. Якобсон, деятели литературы и искусства – В. Шкловский, И. Эренбург, О. Мандельштам, С. Эйзенштейн.

Вопреки тому, что Выготский получил психологическое образование не в Московском университете и работал в структуре Московского университета не более двух лет, концепция Л.С. Выготского составляет фундамент действующих в настоящее время всех университетских научных школ!

Труды Выготского отличает исключительное многоголосие: его мышление полифонично, оно включает голоса мыслителей от Спинозы до О. Мандельштама и Г. Г. Шпета. В связи с этим возникает вопрос: можно ли на основании совпадения тех или иных положений в работах Выготского с воззрениями других авторов рассматривать их в качестве *источника* его собственных идей? Особенно близки к Выготскому шпетовские положения о социально-культурной природе человеческого бытия и сознания, о слове как универсальном знаке, в котором выражается мысль, его беспощадная критика натурализма в психологии, вся методология гуманитарного знания Шпета и в целом вся проблематика этих выдающихся мыслителей и ученых во многом совпадают. В. П. Зинченко (1931–2014), автор капитальных трудов о культурно-исторической психологии Выготского в контекстах русской философско-гуманитарной мысли, задается вопросом

о том, почему Выготский не ссылается на Шпета, когда так очевидна близость этих концепций психики и сознания. Зинченко называет этот факт удивительным, тем более, что в 20–30-е годы Шпет уже был известен своими трудами, они появились раньше книг Выготского. *Осмелюсь предположить*, что Выготский не делал этого не только, как предполагает Зинченко, вследствие особенностей идеологической и политической ситуации в России тех лет (Шпет уже в 1921 г. по этим причинам был отстранен от преподавания в Московском университете), но прежде всего потому – и здесь я возвращаюсь к началу своего выступления о гомельском периоде научной биографии Выготского, что, по-видимому, *он не считал взгляды Шпета источником своей концепции*. В первую очередь именно его собственная деятельность в Гомеле была таким источником.

В то же время должна быть продолжена работа по реконструкции контекстов этой новаторской концепции, заложившей системное основание гуманитарного познания и социальной практики, необходимы дальнейшие исследования, направленные на все более полное восстановление богатой именами и идеями культурно-исторической традиции научной психологической мысли.

А. В. Жилинская

г. Москва, ГБОУ СОШ № 2090, МГППУ

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Организуя проектную деятельность старших подростков в школе, мы столкнулись с необходимостью разработки модели, описывающей процесс развития целеполагания. Согласно Л. С. Выготскому, в подростковом возрасте происходит интеллектуализация высших психических функций, в том числе и воли, что выражается в появлении способности ставить цели и подчинять им свое поведение [1]. Приобретение способности к постановке целей делает возможным осознанное и ответственное участие человека в деятельности, воплощение в ней тех ценностей, которые для человека, как представителя культуры, важны.

В деятельностном подходе цель рассматривается как образ будущего результата, имеющий побудительную силу благодаря связи с мотивом [2, 3]. Развитие целеполагания тесно связано с задачами подросткового возраста – в подростковом возрасте человек начинает прояснять ценности и идеалы, согласно которым он будет строить свою жизнь. Во многом развитие целеполагания обусловлено культурной,

социальной и образовательной ситуацией, в которой взрослеет подросток [1, 5]. Общая идея способов целеполагания заключается в преодолении разрыва между должным и реально существующим [4].

В основу выделения уровней могут быть положены действия, составляющие суть целеполагания: формулирование оснований действия; обнаружение причин разрыва между имеющимся и должным; выдвижение реализуемого предложения по преодолению разрыва. Рассмотрим существенные характеристики и индикаторы каждого из уровней развития целеполагания; обозначим задачи, стоящие перед человеком (условно назовем его *специалистом*), который хочет способствовать развитию целеполагания, и наметим механизмы перехода (перевода) человека с исходного уровня на более высокий.

Нулевой уровень: у человека отсутствует определенность в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он считает важным воплощать в своей жизни и деятельности. *Индикаторы:* человек участвует в деятельности из-за второстепенных по отношению к цели характеристик деятельности. Прекращает активность при встрече с трудностями и с людьми, которые настойчиво требуют обосновать цели и средства осуществляемой активности. *Задача специалиста:* формирование у человека представления, согласно которому он сам может (должен) решить, какие нормы и ценности он воплощает в действии. *Механизм перехода на более высокие уровни.* Формирование у человека представления о действии как утверждении или отрицании некоторой ценности и нормы. Демонстрация того, что принятие человеком непродуманного образа будущего результата лишает возможности сделать что-то ценное. Предложение вариантов возможного будущего результата, основанных на разных нормах и ценностях.

Начальный уровень: наличие у человека определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он считает важным воплощать в своей жизни и деятельности, отсутствие у человека дифференцированного представления о ситуации, о требованиях деятельности и его возможностях как деятеля. *Индикаторы:* человек осознанно принимает решение об участии в организуемой другими людьми деятельности, ориентируясь на реализуемые в ней нормы, ценности, идеалы. Испытывает сложности в самостоятельном действии. *Задача специалиста:* формирование у человека отношения к его целям и действиям как требующим проработки, продумывания. *Механизм перехода на более высокие уровни:* обнаружение, что принятые человеком нормы, ценности, идеалы не могут быть воплощены в силу нехватки у него знаний об устройстве ситуации, о деятельности и о себе как деятеле.

Средний уровень: наличие у человека определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов; умение обнаруживать разрыв между реальным и должным. *Индикаторы:* человек стремится к получению знаний о деятельности, в рамках которой он формулирует цель; к получению знаний о себе как деятеле; к анализу ситуации. *Задача специалиста:* помощь в построении знания о ситуации, деятельности и возможностях человека как деятеля, в определении предмета преобразования. *Механизм перехода на более высокий уровень:* обнаружение причин трудностей, с которыми столкнулся человек при достижении цели; конструирование эффективного способа, который позволил бы преодолеть эти трудности.

Высокий уровень: наличие у человека определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он решил воплощать в своей жизни и деятельности; умение выявить причины разрыва между реальным и должным; умение построить обоснованное предположение о предмете преобразования и разработать вариант действий, позволяющий преодолеть выявленный разрыв. *Индикаторы:* человек может сформулировать, обосновать и достигнуть цель.

Перспективу исследования мы видим в доработке модели развития целеполагания и разработке программы такого образовательного курса по введению старших подростков в проектную деятельность, прохождение которого обеспечивало бы развитие целеполагания у каждого из его слушателей.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
3. Тихомиров, О. К. Исследование целеобразования / О. К. Тихомиров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1980. – № 1. – С. 26–35.
4. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 4. ОРУ (1), 2-е изд. – М., 2003 – 480 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Изд. группа "Прогресс", 1996. – 344 с.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ»

Человек как личность, потребитель и производитель благ и услуг занимает центральное место не только в системе образования, но и в целом в социальной политике государства. В Национальной стратегии устойчивого социального-экономического развития РБ на период до 2020 г. подчеркивается, что именно человек является «генератором новых идей и главным субъектом их реализации» [1, с. 69], поэтому одним из ключевых вопросов в долгосрочной перспективе должно стать «создание условий для развития человеческого потенциала» [1, с. 70]. Современный рынок труда испытывает острую необходимость в специалистах, способных выдержать конкуренцию, отличающихся конструктивным мышлением, умением самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу, преодолевать трудности профессионального, социального и личностного характера, т. е. способных эффективно самореализоваться в изменяющихся условиях.

Значение самореализации состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, самоосуществление внутреннего потенциала, опредмечивание своих сущностных сил через самодеятельность, адекватное и гибкое поведение согласно общественной морали. Понятие «самореализация» является объектом длительного изучения ряда наук, но рассмотрение этой проблемы не привело к единому взгляду, пониманию и трактовке, что говорит о его сложности и многоаспектности. В современном социально-гуманитарном знании можно выделить три уровня анализа проблемы самореализации личности.

На общем, *философском* уровне данная проблема имеет более древнюю историю и отражает вопросы предназначения человека, стремящегося наиболее полно проявить свои способности и претворить их в процессе продуктивной деятельности, обращает внимание на жизненные ценности и идеалы, раскрывает ее связь с моралью и социальным окружением. Так, философ А. К. Исаев представляет самореализацию как «социально-индивидуальный процесс опредмечивания сущностных сил на основе жизнедеятельности данного конкретного человека» [2, с. 16]. Другими словами, – это сознательное и целенаправленное воплощение способностей и возможностей личности в многообразной социальной деятельности. В соответствии

с данным пониманием сущности самореализации можно выделить две ее формы: самореализация через преобразование природы и социума и самореализация через преобразование самого себя.

На *психологическом* уровне учеными анализируются внешние и внутренние факторы самореализации, исследуется ее потребностно-мотивационная основа, определяются механизмы, психические свойства и качества, содействующие этому процессу. Введенные К. Гольдштейном в научный оборот, понятия «самореализация» и «самоактуализация» свое дальнейшее развитие и применение получили в работах психологов-гуманистов: как наивысшая потребность в раскрытии потенциальных возможностей у А. Маслоу, Эго-идентичность у Э. Эриксона, стремление к превосходству и совершенству у А. Адлера, нужда в социальной и духовной самореализации у Э. Фромма, способность к личному самосовершенствованию у К. Роджерса, процесс непрерывного становления у Г. Олпорта и др. Гуманистический подход подчеркивает идею, что каждый человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации и постоянно стремится актуализировать свою уникальность.

По мнению психолога Л. А. Коростылевой, самореализация предполагает «сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов» [3, с. 8]. Такое понимание рассматриваемого феномена подчеркивает *субъектность* личности, поскольку любое усилие – это характеристика сознания, особое физиологическое свойство, проявляющееся в стремлении достичь чего-то, в данном случае, самореализоваться. Соответственно сущность самореализации как фундаментальной тенденции личностного развития сводится к *раскрытию личностного потенциала*.

Интересной на проблему самореализации личности является точка зрения известного отечественного ученого И. С. Кона. По мнению исследователя, потребность в самореализации бесконечна и социальная обусловлена, человек постоянно хранит в себе какие-то нераскрытые возможности. «Мое тело, – рассуждает И. С. Кон, – дано мне природой, мои жизненные переживания зависят от внешних воздействий, мое социальное положение и имущество – мои лишь постольку, поскольку это признают окружающие, а продукты моего духовного творчества, объективировавшись, обретают независимость от меня» [4, с. 323]. Автор особо подчеркивает идею о возможном несовпадении достигнутых успехов конкретного человека и социального признания группой. Поэтому, чтобы состояться как личность, человек

должен брать на себя ответственность, быть высоконравственным, деятельным, активным.

В педагогической науке самореализацию чаще всего связывают с процессом самовоспитания и определяют как «цель педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [5, с. 253]. В связи с этим, важно отметить, что на современном этапе педагогическая наука и практика призваны решать проблемы совершенствования целеполагания, содержания, методов и форм образовательной деятельности, разработки инновационных педагогических технологий, способствующих более успешному развитию культуры самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования.

Таким образом, теоретический анализ философской и психолого-педагогической научной литературы позволяет определить два содержательных аспекта в рассмотрении категории «самореализация личности». Во-первых, это внутренний, или *индивидуально-личностный аспект*, в соответствии с которым самореализация представляет собой состояние, цель и результат личностного роста и развития человека как субъекта. Во-вторых, это внешний, или *социально-деятельностный аспект*, представляющий самореализацию как процесс и средство достижения жизненного успеха, способы проявления творческой индивидуальности.

Литература

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь ; редкол. : Я. М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 200 с.
2. Исаев, А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 18.00.01 / А. К. Исаев. – Москва, 1993. – 20 с.
3. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
4. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

ГОМЕЛЬСКИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА Л. С. ВЫГОТСКОГО

*Человек всякую минуту полон
неосуществившихся возможностей*
Л. С. Выготский [1, с. 587].

Кто такой Л. С. Выготский? Психолог, педагог, журналист, литературный и театральный критик, исследователь, искусствовед...

На гомельский период жизни ученого пришлось становление его неординарной личности, формирование круга интересов. В этот период прошли его детские и гимназические годы, сюда он приезжал из Москвы на студенческие каникулы. С Гомелем связано и начало его трудовой деятельности. Именно в Гомеле Л. С. Выготским был заложен прочный научный «фундамент», определился весь его дальнейший путь как одного из создателей основ современной психологии.

По воспоминаниям родных и близких Л. С. Выготского, он рос живым, подвижным, общительным, веселым ребенком, способным на шалости, розыгрыши. Ему были присущи доброта, отзывчивость, ответственность за свои поступки, умение держать слово. Вместе с друзьями он любил плавать и кататься на лодках по реке Сож. С ними совершал долгие пешие прогулки, зачитывался У. Шекспиром, М. Ридом, Ф. Купером, А. Блоком, А. Пушкиным, Ф. Тютчевым, Л. Толстым и Ф. Достоевским [2].

В декабре 1917 года, успешно завершив обучение в университетах Москвы, он возвращается к семье в Гомель. В январе 1919 года получает постоянную работу в качестве учителя русского языка и литературы в первой советской трудовой школе. Помимо этого, он преподает и в других учебных заведениях города различные дисциплины: русский язык и литературу, логику, психологию, эстетику, теорию искусств, введение в философию. В это же время, вместе с друзьями Л. С. Выготский предпринимает попытку основать в Гомеле издательство «Века и дни». Ученый ведет переписку с поэтом В. Брюсовым; философом-экзистенциалистом Л. Шестовым, который к тому времени уже обосновался в Париже; поэтом, мемуаристом, историком литературы В. Ходасевичем. Они, и многие другие выдающиеся люди эпохи согласились сотрудничать с новым издательством. От Госиздата было получено разрешение на издание избранных произведений А. С. Пушкина. Но, к сожалению, кроме стихов И. Эренбурга, больше напечатать ничего не удалось.

В 1922 г. Лев Семенович издает первый номер журнала «Вереск». Основатели журнала ставили своей целью объединить вокруг него актеров, художников, музыкантов, литераторов. Л. С. Выготский стал одним из организаторов Музея печати, который был создан в самом начале 20-ых годов 20 века. Музей представлял собой читальный зал, в котором находились дореволюционные и современные издания. Посетители имели возможность выбрать любую книгу или газету и взять ее со стенда или полки. Здесь же организаторами музея читались лекции о творчестве А. Чехова, А. Блока, С. Есенина, А. Пушкина... проводились литературные вечера. Особый успех имели вечера, посвященные А. Блоку и В. Маяковскому [3].

Помимо редактирования и подготовки к печати работ других авторов, Лев Семенович помещает на страницах гомельских газет «Полесская правда» и «Наш понедельник» свои статьи, посвященные разбору отдельных литературных произведений, юбилеям писателей.

По инициативе Льва Семеновича были организованы «Литературные понедельники» [4]. В переполненных аудиториях, кроме обзоров литературы и книжных выставок читались Выготским доклады по психологии: «Психоанализ как научный метод исследования подсознательного», «Учение о внутренних рефлексах», «К психологии экзамена», «Научные предпосылки школьной характеристики». Участники семинаров и литературных вечеров удивлялись его работоспособности, разнообразию сфер деятельности. Оценивая театральные рецензии Л. Выготского, откликавшегося на каждый новый спектакль, каждую постановку, искусствовед В. Мальцев отмечал в них соединение талантливого литератора, искусствоведа, психолога и подчеркивал, что его имя может быть поставлено в один ряд с ведущими критиками того времени.

После ознакомления с книгой П. Потебни «Мысль и язык», Выготский в процессе преподавания литературы исследует эффект повторяющихся переводов на содержание текстов, вызывающих неодинаковые чувства и оценку произведения. На основе проводимых экспериментальных исследований им готовятся научные труды.

В 1923 году открывает кабинет экспериментальной психологии в гомельском педтехникуме. Л. С. Выготский предлагает перспективный план работы кабинета, а также разработанное им положение о психологическом кабинете. Его идеи были поддержаны в Гомеле. Перспективный план предполагал:

- широкое повседневное обслуживание различного рода занятий, проводимых в техникуме со студентами;
- психологическое обследование воспитанников детских домов;
- анкетирование и обследование учащихся школ;
- консультации и ведение научной работы сотрудниками кабинета.

На базе психологического кабинета проводились курсы повышения квалификации губернии и их переподготовки. Но главной задачей кабинета было овладение студентами методами исследовательской работы, углубленное изучение психологии [5].

Материал, собранный, обработанный и обобщенный в Гомеле, был использован Л. С. Выготским при написании наиболее значимых в его научном наследии книг: «Педагогической психологии» и «Психологии искусства». Они же нашли свое отражение в докладах, с которыми Лев Семенович выступил на 2 Всероссийском съезде психоневрологов, состоявшемся в Петрограде в 1924 году. Вскоре Л. С. Выготский получил приглашение работать в Москве, в Институте экспериментальной психологии. Его не смущало отсутствие жилья. Он поселился в подвальном этаже этого института, где прожил больше года. Наука стала основным содержанием его жизни. Льву Семеновичу исполнилось 27 лет. Впереди оставалось всего десять лет работы...

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский // М. : Смысл – Эксмо, 2005. – 1134 с.
2. Выгодская, Г. Л. Воспоминания об отце / Г. Л. Выгодская // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11. – С. 91–101.
3. Егорова, А. Б. Музей печати в Гомеле (начало 1920-х гг.) / А. Б. Егорова // «История библиотечного дела и библиофильство»: материалы межгосударственной научно-практической конференции, Гомель, 23–25 апреля 2002 г. – Гомель, 2002. – С. 73–75.
4. Котик-Фридгут, Б. Зерна, которые прорастают: обзор ранних журналистских работ Л. С. Выготского (1916–1923) / Б. Котик-Фридгут // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2011. – № 4. – С. 188–197.
5. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси: учебное пособие. / Л. А. Кандыбович // Мн. : Тесей, 2008. – 207с.

Я. Л. Коломинский

г. Минск, БГПУ имени М. Танка

ЗНАКОВОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «врождается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения подрастающий

ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее – с отдельными лицами и группами – в школе, на работе и т. д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации.

В понятии социализации выделяют две стороны. Первая – это социальное становление человека, т. е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая – социальное формирование человека, т. е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам.

Процессы и проблемы, связанные с вхождением человека в социум, его включением в систему общественных отношений, усвоением социально-культурного опыта, норм, ценностей и т. п., принято в психологии описывать понятием социализации, которую, в самом общем виде можно определить как двусторонний психологический процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта. Вполне понятно, что термин «социализация» адресуется как минимум двум встречно направленным процессам: от социума на субъекта и от субъекта на социум.

Культура любое свое достижение превращает в знак. То, что не стало знаком, не может быть коммуницировано и никогда не станет фактом культуры, «рассеется как сон, как утренний туман». Л. С. Выготский полагал, что культурное развитие человека связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Общество и культура, встречаясь в ходе развития личности, представляют «социализацию» и «культурацию» индивида. В процессе социализации ребенок усваивает и присваивает культуру, которая его окружает. Этот процесс получил название «культурация», являющейся основой формирования «психологической культуры» личности.

Что же такое психологическая культура, какое место занимает она в жизни человека, каким образом мы можем формировать психологическую культуру личности? Само понятие «психологической культуры личности» в психологии практически не сформулировано. В литературе представлены определения отдельных составляющих «психологической культуры»: коммуникативная культура, культура поведения, культура мышления. В структуре психологической культуры авторы выделяют следующие основные компоненты:

рефлексивно-перцептивный, когнитивный, аффективный, волевой, коммуникативный, ценностно-смысловой (Л. С. Колмогорова, Я. Л. Колминский, В. В. Семикин и др.). Их содержание, взаимосвязь и соотношение зависят от содержания психологической подготовки и организации психологического сопровождения образовательного процесса. Даются определения психологической культуры А. А. Бодалевым, Л. М. Веккером, Л. С. Колмогоровой, О. И. Мотковым, Н. И. Обозовым. При некоторых отличительных признаках (в диапазоне и конкретности рассмотрения), их единство заключается в деятельностном подходе при рассмотрении данного понятия.

Имеющиеся различия в понимании сущности психологической культуры личности не имеют характера принципиальных противоречий, однако свидетельствуют о сложности исследуемого явления. Может быть, дать содержательное, очень краткое определение психологической культуры пока не представляется возможным. Конечно, можно сказать, что психологическая культура – это тот уровень самопознания человечества и тот уровень, который определяет отношение человека к окружающим людям, к самим себе, к природе и т. д. Но мы поступим иначе, мы лучше сделаем анализ структуры психологической культуры, и это будет полезнее, чем давать такое короткое определение. Прежде всего, мы хотим сказать, что психологическая культура включает в себя два основных компонента, два основных блока. Один блок мы бы назвали теоретическим, или теоретико-концептуальным, и второй – это блок, который мы называем практическим, или «психологическая деятельность».

В состав психологической культуры входит и то, что можно назвать психологической деятельностью. Что это такое? Психологическая деятельность – это деятельность по психологическому личностному самообслуживанию. Это та деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя, которая обслуживает его собственный внутренний мир. Это деятельность самопознания, это деятельность, связанная с формированием собственных внутренних инстанций. Это деятельность, связанная со способностью преодолеть те или иные внутренние трудности, которые существуют у человека, и это деятельность, вынесенная за пределы личности, межличностная деятельность, которая тоже опосредуется психологической культурой.

Формирование психологической культуры – это выстраивание методологических мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и научным уровнем психологической культуры.

В каких продуктах существует житейская психология? Она существует в виде двух основных пластов, в виде житейских понятий и в виде реальных житейских способов личной саморегуляции и других форм психологической деятельности. Вот это два основных пласта. Причем как раз житейские понятия – это те самые понятия, о которых говорил Л. С. Выготский. Они обладают определенными свойствами, и в связи с тем, что их никто специально не вырабатывает, их усваивают стихийно в процессе непосредственного общения.

Проблема формирования психологической культуры личности особенно актуальна для современного этапа развития психологической науки, который характеризуется возрастанием роли психологии в общественной жизни и жизни каждой отдельно взятой личности.

Психологическую культуру можно развивать благодаря специально организованному процессу обучения в образовательных системах. Причем развитие психологической культуры будет происходить при специальном обучении как переход от низшего, доконцептуального уровня к высшему, концептуальному.

Мы предполагаем кратко обосновать 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.

Психологическая предобразованность – это сумма, совокупность житейских психологических понятий, представлений, способов и умений, навыков психологической саморегуляции, приемов самовоспитания, а также методов межличностного взаимодействия, которые человек приобретает стихийно в процессе социализации. Разумеется, без специального обучения, без систематического образования психологический тезаурус, психологический багаж представляет собой несистематизированную, бесструктурную совокупность житейских понятий и представлений, которыми человек руководствуется во внутриличностном и межличностном пространстве. Этот стихийный уровень психологической предобразованности, спонтанная, стихийная психологическая деятельность, можно даже сказать, самодеятельность позволяет человеку как-то справиться с решением своих внутриличностных и межличностных проблем.

Принцип личностной вовлеченности вытекает из психологической предынформированности. Личностная вовлеченность реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах: интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании.

Интроспективное проецирование – это процесс соотнесения человеком своих черт, индивидуально-личностных характерологических качеств, эмоциональных переживаний и волевых проявлений, особенностей познавательной деятельности, иными словами: всех обсуждаемых параметров индивидуальности и эталонно-нормативными описаниями, которые содержатся в уроках, лекциях, книгах. Личность как бы идентифицирует себя с тем усредненно-статистическим образом человека и его вариациями, который возникает на страницах психологических пособий или устно воссоздается преподавателем психологии. Так создается некий внутренний импульс не только для самопознания, но и для самоусовершенствования.

Фактически, обучение психологии, так или иначе, сопровождается психотерапевтическими эффектами независимо от осознаваемых намерений учителя или автора учебной книги. Психотерапевтическое ожидание связано с надеждой получить, наконец, ответ на такие вопросы, которые, по мнению обучаемого, находятся в компетенции психолога. Это одна из наиболее характерных особенностей восприятия психологической информации. Содержание этих ожиданий зависит от возраста обучающихся и характерных индивидуальных особенностей их внутренней жизни. Преподаватель психологии выступает для обучаемого в роли психолога-консультанта и психотерапевта.

Психологическая культура располагается в двух проекциях: проекции теоретической и проекции психологической деятельности. Психологическая деятельность имеет две основные сферы: деятельность по отношению к самому себе и деятельность по отношению к другому человеку. Критерием первой сферы является сохранение психологического здоровья.

В. В. Колпачников
г. Москва, НИУ ВШЭ

НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л. С. Выготский [3] уделял большое внимание проблеме знаково-смысловой регуляции человеческой психики и жизнедеятельности. Его идеи и разработки в этой области инициировали множество исследований в рамках культурно-деятельностной психологии.

С нашей точки зрения на современном этапе исследований правомерно выделять особую *деятельность по осмыслению жизненного*

опыта как сквозной активности человека на протяжении всей жизни [5]. Мотивом этой деятельности является достижение человеком определенности и ясности в собственной жизни. Эта деятельность осуществляется целым спектром действий и операций по осмыслению жизненного опыта (см., напр., [2]). Результатом этой деятельности является в той или иной мере согласованная и целостная картина жизненного мира, или *феноменологический индивидуальный жизненный мир человека*.

В процессе осмысления жизненного опыта человеком можно выделить: 1) самостоятельное осмысление жизненных событий, явлений и процессов собственной жизни, начинающееся с самого раннего возраста и продолжающееся до конца жизни; 2) совместное с другими определение/осмысление реальности, присваиваемое (интериоризируемое) человеком. Процессам первого рода много внимания уделено в концепциях неопсихоанализа, в частности, в индивидуальной психологии А. Адлера [1]. Он водит представление о «базовых ошибках», результатах раннего осмысления реальности ребенком, которые определяют отношение к различным сторонам жизненного мира и самоотношение человека нередко на протяжении всей жизни.

Процессы второго рода активно исследуются в культурно-исторической традиции. В рамках современной разработки идеи социо-культурного развития и мотивирования человека актуальными оказываются идеи о социальном диспозитиве известного французского философа М. Фуко, с использованием которых в психологии некоторые авторы (см., например: [6]) связывают перспективы понимания развития и функционирования в современном обществе. М. Фуко определяет диспозитив как «некий ансамбль – радикально гетерогенный, – включающий в себя дискурсы, институции, архитектурные планировки, регламентирующие решения, законы, административные меры, научные высказывания, философские, но также и моральные, и филантропические положения, – стало быть: сказанное, точно так же, как и не-сказанное, – вот *элементы* диспозитива. Собственно диспозитив – это *сеть*, которая может быть установлена между этими элементами» (цит. по [7, с. 368]).

Как справедливо отмечает Е. Ю. Патяева [6], идея рассмотрения социокультурного развития и мотивирования человека через социальные диспозитивы использовалась еще Максом Вебером в его анализе традиционалистского и капиталистического образа жизни. Для каждой из этих систем М. Вебер описывает, по меньшей мере, пять групп «элементов диспозитива», иницирующих и опосредующих мотивационные процессы людей: 1) принадлежность к определенному

сообществу людей, переживаемая переживается как ценность; 2) социальная и ролевая структура данного сообщества; 3) «коллективные представления» (в смысле Э. Дюркгейма и его школы) данного сообщества; 4) повседневные «жизненные практики; 5) система внешнего и внутреннего контроля и специальных санкций за «правильное» и «неправильное» поведение, т. е. за соответствующее и несоответствующее коллективным представлениям).

Представление о социальном диспозитиве, как знаково-деятельностной культурной среде (а не просто знаковом средстве), в которую погружен/включен человек, на наш взгляд, позволяет проанализировать и понять развитие человека и его индивидуального жизненного мира в условиях общества, например, в современных условиях коренной трансформации общества на постсоветском пространстве; изменение человека в процессе различного рода психологических и образовательных практик (когда сами эти практики могут пониматься как социальные диспозитивы) и т. д.

Нам представляется, что существующая традиция изучения жизненного мира человека (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Л. Бинсвангер, С. Л. Рубинштейн и др.) может получить свое содержательное продуктивное развитие именно в русле культурно-деятельностной психологии. Индивидуальный жизненный мир человека может быть понят как комплексное, интегральное знаково-символическое средство организации и регуляции жизнедеятельности человека. Действительно, человек ориентируется, делает выборы и принимает решения, регулирует и контролирует собственную жизнедеятельность, учитывая всю тотальность собственного индивидуального жизненного мира. Целостно понять человека и его активность не представляется возможным без дальнейшего развития категории индивидуального жизненного мира.

Литература

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1986.
4. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер. – И-Франковск : Ист-Вью, 2002. – 352 с.
5. Колпачников, В. В. Осмысление жизненного опыта как строительство индивидуального жизненного мира / В. В. Колпачников // Психология индивидуальности – IV : материалы Всероссийской научной конференции / НИУ ВШЭ. – М., 2012. – С. 73–74.

6. Патяева, Е. Ю. Культурно-исторический анализ развития мотивации личности. Дисс...канд. психол. наук / Е. Ю. Патяева. – М., 2010.

7. Табачникова, С. В. Мишель Фуко : Историк настоящего / С. В. Табачникова // Воля к истине : По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. М. Фуко. – М., 1996. – 448 с.

Н. И. Колтышева

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ В НАСЛЕДИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В научном наследии Л. С. Выготского одно из наиболее значимых мест занимает культурно-историческая теория, согласно которой психическое развитие личности выступает как процесс освоения им культурных ценностей общества. Этот процесс обеспечивается посредством общения, сотрудничества, совместной деятельности личности с социальными эталонами, отражающими различные стороны жизни социума, в т. ч. с такими, как социальные роли, этические нормы, традиции, обычаи общества и т. д. В психологии проблема передачи и усвоения индивидом социального опыта, поставленная в числе первых Л. С. Выготским, получила определение «социализации».

Социализация – многостороннее общественное явление, обеспечивающее процесс интеграции личности в общество, приобщение ее к материальным, нравственным, духовным ценностям общества. Социализация предполагает развитие индивидуального психофизиологического и духовного потенциала личности, ее полноценного образа жизни. Процесс социализации можно охарактеризовать как постепенное расширение по мере приобретения индивидом социального опыта в сфере его общения и деятельности, как процесс развития саморегуляции и становления самосознания и активной жизненной позиции.

Две основные группы факторов обуславливают процесс социализации: 1) стихийные, источниками которых выступают среда, молодежная субкультура (мода, музыка, сленг), воздействие печати и других средств массовой информации; 2) системные, важнейшим среди которых является воспитание как фактор целенаправленного воздействия на личность.

Социализация и ее атрибут – воспитание – актуальны всегда. Вопрос состоит лишь в способах воздействия на личность и взаимодействия с личностью, которые напрямую связаны с пониманием места личности в обществе, степенью ее личностной свободы, ответственности и защищенности со стороны общества.

Социальная жизнь оказывает влияние на интеллектуальное развитие личности, так как ее неотъемлемой стороной является социальная кооперация. Последняя требует координации точек зрения некоторого множества партнеров по общению, что стимулирует развитие обратимости мыслительных операций в структуре индивидуального интеллекта. Именно постоянный обмен мыслями с другими людьми позволяет нам децентрировать себя, обеспечивает возможность учета других познавательных позиций. В свою очередь, именно операциональные структуры, создавая «внутри» субъекта пространство для разнонаправленных перемещений мысли [1], являются предпосылкой эффективного социального поведения в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

В ходе социализации отдельный человек учится жить по правилам группы. Многие особенности человека, способности к абстрактному мышлению, речь, язык, самодисциплина и нравственность являются результатом группового взаимодействия. В дошкольном возрасте ребенок осознает себя в отношениях с окружающими людьми, научается самостоятельно играть, действовать. В младшем школьном возрасте ребенок находит индивидуально приемлемую и социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации – школе. Для подросткового возраста особое значение приобретает позиция среди сверстников, нахождение себя. В юношеском возрасте актуально становится проявление себя в семейной, профессиональной и трудовой сферах. Не осуществление наиболее важных задач социализации для каждого возраста приводит к задержке в развитии личности.

Основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, в которой осуществляется усвоение личностью социальных ролей. По Л. С. Выготскому, социальная ситуация развития – это психическая жизнь человека, характеризующая то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа. Обуславливает и динамику психического периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу [1].

В действительности ни одна из категорий воспитания (нравственного, эстетического, физического) на уровне отдельной личности не может быть оценена вне конкретного образа жизни данной личности. И когда сталкиваются с отклоняющимся поведением личности, за этим неизбежно стоит деформация всего ее образа жизни. Отсюда представляется целесообразным постановка следующей воспитательной задачи: обеспечение условий для оптимизации целостного образа жизни молодежи [2].

Важно способствовать развитию у молодых людей чувства нового, инициативы, творчества, собственной позиции и самостоятельности.

Процесс общественного омоложения, противодействующий косности, инерции, застою, получил название «ювентизация». Ювентизация – это объективный процесс, феномен современного общества, выражающий более полное и всеобъемлющее включение в процесс социализации каждого нового поколения молодых людей по сравнению с предшествующим. Они выполняют все более социально значимые роли.

В воспитательном процессе следует исходить из того, что взаимодействие между молодежью и социальными институтами представляет собой двусторонний процесс. Если социализация через различные социальные институты содействует включению молодежи в данную общественную систему, то ювентизация выражает собственный вклад молодежи в обновление общества. Однако здесь важно иметь в виду, что этот процесс может приобретать крайние и односторонние формы отрицания всего предшествующего исторического опыта и культурного наследия, псевдоноваторство, различные формы социальной девиации. Оптимальным способом соотношения социализации и ювентизации является социальная инициатива, когда молодежь не просто приспособливается к обществу, но и творит его, становится субъектом, интегрируется в нем как в своем обществе.

Таким образом, в воспитательном процессе следует учитывать как устойчивые социальные факторы воспитания, так и возрастание доли самовоспитания. Конечным результатом процесса социализации применительно к молодежи является воспитание и самовоспитание социально значимых установок, норм, правил поведения и усвоение социальных ролей.

Литература

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1956. – 517 с.
2. Шумская, Л. И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе / Л. И. Шумская. – Минск : Изд. центр БГУ, 2007. – 263 с.

Л. З. Левит

г. Минск, Центр психологического здоровья и образования

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ: МЕСТО ВСТРЕЧИ

В 2006–2012 гг. нами была разработана личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС, см. рисунок 1), принадлежащая

к эвдемонической группе теорий современной позитивной психологии. ЛОКС представлена в виде взаимодействия двух многоуровневых систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ).

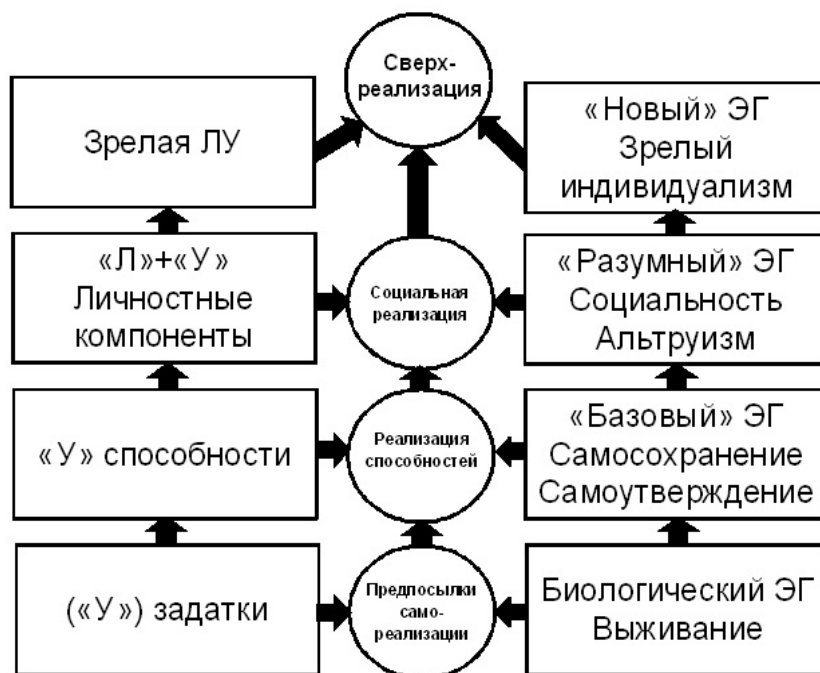


Рисунок 1 – ЛОКС

Уровни обеих систем и их взаимодействие подробно описаны в наших публикациях [2; 3; 4; 5] и монографии [1]. В контексте настоящей работы мы хотели бы продемонстрировать соотношение ЛОКС с основными идеями, лежащими в основе концепций социализации и культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Последний, как известно, рассматривал социализацию в рамках усвоения личностью культурных норм, всей совокупности общественного опыта с их последующим переводом в свои внутренние структуры.

Таким образом, культурно-историческая теория Л. С. Выготского может быть представлена в категориальной рамке ЛОКС с помощью второго и третьего уровня системы «ЭГ». «Базовый» эгоизм индивида (уровень 2) постепенно заменяется «Разумным» эгоизмом (РЭГ) и сопутствующим ему альтруизмом в ходе подъема на третий социальный уровень, который также может быть представлен в виде жизненного этапа молодого человека. Именно здесь в полной мере разворачиваются процессы социализации и инкультурации, усвоение знаний в выбранном домене.

Тем не менее, ЛОКС включает в себя не только еще одну систему – «Личностную Уникальность», но и высший, четвертый уровень

обеих систем, связанный с реализацией субъектом индивидуального потенциала и достижением наполненной, счастливой жизни. Если РЭГ организует окружающую среду (environment) для индивида как члена общества, то «Высший» эгоизм четвертого уровня создает наиболее подходящее окружение для реализации Личностной Уникальности (ЛУ) индивида. Подобные «порядки организации» могут не совпадать, особенно по оси «общественное – личное».

В рамках ЛОКС, творческая деятельность одаренного человека, включающая в себя и создание новых культурных шедевров, разворачивается в условиях, описываемых высшим, четвертым уровнем взаимодействия обеих систем. И лишь затем созданный культурный продукт «опускается» на третий, социальный уровень, включаясь таким образом в сокровищницу мировой цивилизации и становясь предметом изучения со стороны индивидов, «поднятых» в процессе социализации со второго «полуживотного» уровня с главенствующей там примитивной «культурой для желудка и гениталий» на вышестоящий третий.

Таким образом, социальный уровень ЛОКС становится местом встречи «культурных сокровищ», создаваемых на вышестоящем четвертом уровне и их потребителей, поднимающихся со второго уровня в ходе инкультурации. Впоследствии при благоприятном стечении обстоятельств некоторые индивиды смогут «прорваться» и на высший уровень, превращаясь тем самым в зрелых творцов и начиная вносить собственный вклад в культурное наследие человечества. Цикл повторяется, как и преемственность поколений.

Литература

1. Левит, Л. З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л. З. Левит. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2013. – 488 с.
2. Левит, Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья : новая системная парадигма / Л. З. Левит // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 102–111.
3. Левит, Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика / Л. З. Левит, Н. П. Радчикова // Национальный Психологический Журнал. – 2012. – № 2 (8). – С. 81–90.
4. Levit, L. Z. Happiness: Person-Oriented Conception / L. Z. Levit // International Journal of Advances in Psychology. Vol. 1. Iss. 3. – 2012. – November. – Pp. 46–57.
5. Levit L. Z. Person-Oriented Conception of Happiness and Some Personality Theories: Comparative Analysis / L. Z. Levit // SAGE Open. January. – March, 2014. Published 10 January 2014. – Pp. 1–7.

ПО СЛЕДАМ ДВУХ ЭКСПЕДИЦИЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОГНИТИВНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Группа психологов, возглавляемая А. Р. Лурия, совершила в 1931 и 1932 годах две экспедиции в Узбекистан с исследовательскими целями. В ходе проводимых экспериментов идеи об общественно-исторической детерминации познавательных процессов получили свое подтверждение. Так, в эксперименте «4-й лишней» необразованные испытуемые были склонны объединять в одну группу пилу, топор и полено (исключая лопату) на том основании, что пила пилит, а топор рубит полено. При этом отсутствовал более абстрактный принцип группировки предметов в категорию «инструменты», свойственный, как выяснили исследователи, более образованным испытуемым.

Современные кросс-культурные исследования познавательных процессов [1] дают интересную пищу для сопоставлений и выводов. Так, студентам американских, китайских и тайваньских вузов предлагались наборы из трех слов («панда», «обезьяна», «банан») с просьбой указать, какие два слова теснее связаны. Американцы гораздо чаще предпочитали группировать на основе общности абстрактной категории: «панда и обезьяна – животные». Китайские студенты (подобно необразованным узбекским крестьянам), предпочитали группировку на основе *взаимодействия*: «обезьяна ест бананы».

Как показали другие исследования, американцы с раннего детского возраста предпочитают группировать объекты по обобщенным категориям, в то время как китайские – по *отношениям* между ними: «корова ест траву, поэтому их нужно ставить рядом».

Таким образом, эти и другие результаты, полученные в последние годы, могут говорить о более глубоких межкультурных различиях в понимании окружающего мира жителями Востока (упор на контекст и взаимодействие) и Запада (выделение обобщенных категорий). Если бы мы могли представить гипотетическую экспедицию А. Р. Лурии теперь уже на «Дикий Запад», где он обнаружил бы склонность к выделению абстрактных категорий у необразованных ковбоев и их детей, развитие культурно-исторической теории Л. С. Выготского могло бы пойти несколько иными путями.

Литература

1. Нейсбит Р. География мысли / Р. Нейсбит. – М. : Астрель, 2012. – 288 с.

М. Н. Наконечная

Нежин (Украина), Нежинский государственный университет имени Н. В. Гоголя

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ И ПРОСОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Льва Семеновича Выготского называют «Моцартом в психологии» (С. Тулмен), ученым, опередившим время. И действительно, только сейчас для нас раскрываются его методологические уроки, глубина его мышления, фундаментальность предложенных им концепций и концептов. На современном этапе, характеризуемом как кризис капитализма, актуальным становится изучение не отчужденных и отчуждаемых форм человеческих взаимоотношений, а связей между людьми на основе нравственности, морали и, в частности, просоциальной активности.

Под просоциальной активностью личности понимаются все формы деятельного отношения, направленного на благо другого человека. Иными словами, просоциальная активность – это не антитезис активности антисоциальной, это более узкий спектр деятельности человека, направленной на способствование и помощь другим людям.

Просоциальная активность личности в контексте культурно-исторической психологии Л. С. Выготского тесно связана с таким ключевым для этой теории понятием, как зона ближайшего развития (ЗБР). Последняя определяется в дихотомии с понятием зоны актуального развития как то, что сегодня ребенок (человек) может сделать совместно со взрослым (помогающим другим), и что завтра станет реальностью его развития. Зона ближайшего развития – это перспектива внутреннего развития ребенка. Если зона актуального развития определяется тем, что ребенок (человек) может делать самостоятельно, то зона ближайшего развития очерчивает круг пока что трудных для ребенка (человека) деятельностей, действий, операций, которые, однако, он в состоянии сделать вместе с помогающим субъектом.

Для помогающего субъекта понимание того, что сегодня является еще зоной ближайшего развития, становится важным аспектом осознанного и эффективного обучения другого. Л. С. Выготский писал:

«Таким образом, зона ближайшего развития вооружает педолога и педагога возможностью понимать внутренний ход, сам процесс развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания» [1, с. 400].

Одним из аспектов помогающего отношения к другому и, соответственно, просоциальной личностной позиции, является обучение. Действительно, один из субъектов обучающего взаимодействия (обучаемый) нуждается в помощи, нуждается в том, чтобы расширить границы зоны актуального развития за счет зоны ближайшего развития. Другой субъект – обучающий – опирается на интуитивное знание о зоне ближайшего развития обучаемого и активно способствует тому, чтобы завтрашний день развития того, кто учится, стал его сегодняшним днем, зоной актуального развития, и, соответственно, зона ближайшего развития обучаемого расширилась до новых горизонтов. При этом расширяется также ЗБР обучающего, так как он становится более компетентным, личностно зрелым, ответственным в своей просоциальной, помогающей активности.

ЗБР определяет как бы перспективу развития человека. При этом при просоциальном, помогающем взаимодействии актуализируются зоны ближайшего развития всех участников интеракции.

Важным положением Л. С. Выготского является также то, что обучение должно вести за собой развитие, а не «плестись у него в хвосте». Такой развивающий характер обучения возможен при учете зоны ближайшего развития как обучаемого, так и, по крайней мере, имплицитно, обучающего.

В целом в отечественной психологии не часты исследования, посвященные помощи как особой деятельности, однако и здесь Л. С. Выготский задает эталонный уровень теоретической рефлексии и практически-психологического знания: «Важно определить не только то, что ребенок умеет делать сам, но и то, что он умеет делать с *помощью* (курсив наш. – М.Н.) других, потому что если точно известно, что он сегодня делает с чужой помощью, то тем самым известно, что он будет делать завтра сам» [1, с. 400]. Таким образом, помогающие взаимоотношения являются важной частью актуализации, диагностики и изменения зон актуального и ближайшего развития человека. При этом более ответственную, зрелую, собственно развивающую позицию имеет обучающий, хотя и его зона актуального развития видоизменяется: будучи более зрелым и развитым, помогающий субъект тем не менее углубляет, расширяет, обогащает свой внутренний мир, в содержание которого теперь

будут входить истинно человеческие, гуманные отношения с обучаемым.

В целом просоциальная активность – более широкое понятие, чем активность альтруистическая, так как ее мотивами могут быть не только альтруизм, но и выгода (взаимная выгода), не только гуманность к другим, но и избавление от чувства вины. Схема просоциальной активности в наиболее широком психологическом контексте включает в себя субъектов взаимодействия, их зоны актуального развития (причем обычно один из субъектов знает или умеет больше, чем другой) и их ЗБР. При взаимодействии этих субъектов осуществляется развивающее влияние, охватывающее собой как помогающего, так и того, кому помогают. Помощь как частный момент просоциальности предполагает развивающий эффект для всех участников взаимодействия, что было доказано экспериментально [2].

Таким образом, развивающий потенциал зоны ближайшего развития как психологического понятия и как психологической реальности очевиден. В теоретическом аспекте понятие ЗБР может способствовать четкому и ясному видению сущности просоциальной активности в контексте психологии, активности, реализуемой посредством включения двух или более субъектов во взаимообогащающий контакт с учетом ЗБР как субъекта получения, так и субъекта оказания помощи или иного вида деяния во благо. В практическом плане ЗБР очерчивает границы обучения, «ведущего за собой развития», обучения, направленного на благо всех участников взаимодействия.

Понятия зоны ближайшего развития и просоциальной активности личности тесно связаны и фактически неразрывны, если просоциальность рассматривать в контексте культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, вершинной психологии, покорять и осваивать которую в полной мере мы начинаем только сейчас, что и составляет зону ближайшего развития психологической науки – науки о сложнейшей и глубочайшей тайне человеческой жизни.

Литература

1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

2 Наконечна, М. М. Допомога іншому: психологічні аспекти : монографія / М. М. Наконечна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.

Т. М. Недвецкая

г. Минск, Минский областной Институт развития образования

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Научное наследие Л. С. Выготского остается достаточно востребованным как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Особое значение на сегодняшний день приобретают исследования когнитивно-личностного развития ребенка в процессе социализации и влияния культуры.

В рамках культурно-исторической теории высших психических функций Л. С. Выготского проблема когнитивного развития ребенка рассматривается в социальном контексте. Развитие интеллекта связано с усвоением социального опыта. Для успешной адаптации ребенка в социальной среде ему необходимо различать, а затем познавать закономерности взаимодействия с предметным и социальным миром. Развитие начальных когнитивных способностей детерминировано и опосредовано социальным взаимодействием, общением с другими людьми. Для нормального взаимодействия и общения ребенку требуется когнитивный базис. Таким образом, социальное и когнитивное развитие не только взаимосвязано, но и взаимообусловлено [1].

Развитие социального интеллекта как интегральной когнитивно-социальной способности понимать поведение других людей, их взаимоотношения, является важным фактором благополучной социализации личности. Становление социального интеллекта в дошкольном возрасте обусловлено социальной ситуацией развития ребенка, основными психическими новообразованиями и ведущим видом его деятельности.

Специально не изучая проблемы социального познания, Л. С. Выготский фактически наметил ряд направлений последующих исследований онтогенетического аспекта изучения социального интеллекта. По мнению ученого, «поведение ребенка в среде требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли» [2, с. 431].

Во многих работах Л. С. Выготского содержится идея о том, что первоначально в поведении ребенка реакция на предметы и людей составляет элементарное недифференцированное единство (разные, но не тождественные процессы), из которых в дальнейшем вырастают как действия, направленные на внешний неодушевленный мир, так и социальные формы поведения.

В контексте проблемы понимания человеком человека с позиций интерсубъективности возникновения высших психических функций, Л. С. Выготский считал, что познание чужой психики и самопознание осуществляются за счет одного и того же механизма. Понимание чужих мыслей, «чтение» поведения другого человека Л. С. Выготский описывал как восприятие системы знаков поведения и последующего их истолкования по их «настоящему смыслу». В качестве внешних знаков поведения он рассматривал средства невербальной коммуникации и их динамические характеристики: поза, темп жестикуляции и речи, скорость походки и др. Ученый считал, что мысль о предстоящем действии или поступке всегда проявляется в двигательнотелесной сфере – через подготовительное напряжение соответствующей мускулатуры, позы, жестов. Однако эти естественные для человека реакции могут изменяться в двух случаях (особенно это заметно в детском возрасте): если у человека существует внутренняя установка на какой-нибудь элемент внешней ситуации (чувства, переживания...) или если дается экспериментальная инструкция (которую испытуемый принимает) намеренно реагировать по-другому – быстро отвечать [3]. Истолкование «настоящего смысла» возможно посредством сравнения привычной и измененной манер поведения человека в какой-либо ситуации, что дает возможность догадаться о его «внутренних раздражителях» и о смысле ситуации для него.

Обобщая вышесказанное отметим, что в онтогенетическом аспекте формирование представлений о поведении людей Л. С. Выготский связывал с развитием способности ребенка интерпретировать «знаки поведения» других людей и управлять их поведением за счет произвольного использования знаково-символических средств. Таким образом, на каждой ступени онтогенетического развития, которая характеризуется своеобразием генезиса совместной деятельности и особенностями общения со значимыми другими, ребенок приобретает способы ориентировки в межличностном общении и опробует их различные модели.

Литература

1. Камкова, Е. И. Социально-когнитивное развитие ребенка / Е. И. Камкова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2005. – 322 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Чеснокова, О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; под ред. Д. В. Ушакова. – М., 1996. – С. 54–76.

ИГРА КАК ОСОБАЯ ФОРМА РЕФЛЕКСИИ

Игра на сегодняшний день является важнейшим средством коррекционной и развивающей работы и вместе с тем одним из фундаментальных понятий психологии. Современные исследования, посвященные изучению влияния игры на становление личности и в дошкольном возрасте, и в более старших возрастах, позволяют предположить, что игра содержит в себе универсальный механизм личностного развития [2].

Такой подход к пониманию игры становится возможным только в рамках неклассической психологии, где Л. С. Выготский, говоря про игру подчеркивает ее существенную особенность: «в игре ребенок плачет как пациент и радуется, как играющий» [1]. Это означает, что подчиняя себя правилам, ребенок испытывает чувство удовольствия от того, что переживает и открывает себя по-новому. В процессе игры субъект одновременно находится как внутри игровой ситуации (пациент), так и во вне ее (играющий), наблюдает за собой, сразу с двух позиций, что обуславливает развитие рефлексии как механизма становления личности.

Важно, что игра, на любом этапе онтогенеза оказывается связана с осознанием и осмыслением себя самого. Игра от смысла ведет субъекта к реальности. В дошкольном возрасте происходит осознание ребенком себя как отдельного человека и подчинение себя нормам и правилам сначала в игре, а затем в реальности. В младшем школьном возрасте через игру ребенок осмысляет новую для себя позицию – позицию школьника. В подростковом возрасте игра позволяет субъекту посмотреть на самого себя глазами другого, примерить на себя различные социальные роли, и на этой основе выстраивать собственный Образ Я, понимать и направлять свое поведение и деятельность с учетом личностных особенностей [3]. Овладение собственным поведением определяет саму суть понятия Личности в Культурно-исторической психологии. Осознание себя, которое обеспечивает это овладение строится на основе рефлексии.

Развитие личности, безусловно процесс непрерывный и продолжающийся за пределами детского онтогенеза. Возникновение новых задач и изменение социальной ситуации развития во взрослых возрастах запускают тот же механизм, связанный с ориентацией в новых условиях, осознание себя в новом контексте и формирование активной субъектной позиции.

Наше исследование показало, что игра как особая форма рефлексии во взрослом возрасте обеспечивает построение профессиональной

и личностной позиции. В юности развитие личности во многом обусловлено профессиональным самоопределением и формированием профессиональной идентичности. Основная трудность на этом этапе связана с преодолением житейского видения профессии, расширением представлений о ней и о себе, как будущем профессионале – соотношением личностного и профессионального плана. Игра, и в частности игра в профессию, помогает преодолеть эти трудности не только у будущих специалистов, но и у специалистов, уже имеющих опыт работы. Перестав интересоваться чем-то новым в своей профессии, выстраивать по-новому работу, анализировать результат, другими словами рефлексировать и корректировать свою профессиональную позицию с позиции личностной, специалист перестает быть профессионалом. В таком случае, замирает не только профессиональное, но и личностное развитие. Удержание личностного и профессионального как двух планов одного и того же процесса развития возможно только на основе рефлексии. Рефлексия всегда двупозиционна и позволяет одновременно осмыслять себя и изнутри ситуации и из вне. То же самое представляет из себя игра, содержащая одновременно реальное и смысловое пространство и являющаяся по сути одну из форм рефлексии.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. Кравцов, Г. Г. Игра как средство и как самоценная деятельность / Г. Г. Кравцов // Труды Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ. Выпуск I. – М.: РГГУ, 2001.
3. Сысоева, И. В. Особенности развития воображения и игры в младшем юношеском возрасте / И. В. Сысоева // Тезисы докладов Четвертых чтений, посвященных памяти Л. С. Выготского. М., 2003.

Н. А. Польская

Саратов, Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

САМОПОВРЕЖДЕНИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ОТ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ К ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОМУ ДЕЙСТВИЮ

Феномен самоповреждения в научной литературе рассматривается в рамках понятия самоповреждающего поведения, однако трактовка

данного понятия неоднозначна. Эта неоднозначность определяется тем фактом, что самоповреждения включены в разные модели поведения, наблюдаются в разные возрастные периоды, и не только при дизонтогенетических вариантах развития, но и при нормальном онтогенезе психики и поведения [3, 4]. Чтобы понять и обобщить все проявления самоповреждающего поведения, необходимо выделить базовые единицы анализа и рассмотреть формирование элементарных и сложных форм самоповреждения в ходе онтогенеза.

Основываясь на принципе дифференциации психологических функций и систем в ходе психического развития, включающим натурально-психологический и культурно-психологический периоды [1], можно предположить, что самоповреждение на начальном этапе развития представляет собой случайное действие, которое в результате психологической дифференциации и интеграции становится осмысленным, целенаправленным поведением, имеющим символическое значение и выполняющим сложные психологические задачи. Базовой единицей анализа формирования самоповреждающего поведения в онтогенезе выступают действия, которые могут быть как примитивными, так и сложно организованными (импульсивными или волевыми); способом осуществления действий являются произвольные и непроизвольные движения [5].

Уже на онтогенетически раннем уровне организации поведения – моторном поведении – выделяются действия, связанные с физическим повреждением тела. Это объясняется тем, что формирование моторного поведения определяется, с одной стороны, случайными, непроизвольными движениями младенца, а с другой стороны, результатом: как отмечает Л. С. Выготский, если «получается какой-нибудь интересный результат, младенец повторяет движение без конца» [1, с. 320]. Слабая дифференциация движений связана с диффузностью восприятия младенцем «процессов, происходящих в его собственном теле» и «внешних вещей» [1, с. 321]. Функциональное значение действий самоповреждающего характера, в данном случае, связано с их участием в организации моторного поведения, когда пробы движения и их неоднократное повторение, формируют ассимиляционную схему, позволяющую «придать значение последующим пробам» [2].

Если на этапе слитности, синкретичности восприятия ребенком себя и окружающих предметов акт самоповреждения включен в комплекс моторных движений, то начинающееся различение себя и других, выражающееся в выделении предметов из окружения и в попытках манипулирования ими, изменяет значение акта самоповреждения. Он становится приемом исследовательского (познавательного) поведения,

при котором собственное тело оказывается предметом манипуляции. Удары головой, рукой, ногами или расцарапывание одних и тех же участков тела [7] – эти и подобные самоповреждения, наблюдаемые у нормально развивающихся детей в возрасте около одного-полутора лет, объясняются экспериментированием с различными действиями, и связаны с процессами выделения себя как объекта. Акт самоповреждения включается в процесс получения ребенком сенсорного опыта, и в условиях нормально протекающего онтогенеза быстро уступает место более сложным двигательным актам, связанным с познанием внешнего мира и самопознанием.

Дальнейшее развитие ребенка выражается в перестройке особенностей высших психических функций, развитии способности манипулировать предметами, используя искусственные стимулы, в осознании ребенком собственного «я» [1] и выделении себя как субъекта [6]. Согласно Ж. Пиаже, «ребенок приходит к наиболее элементарным формам символической игры, состоящей в том, что, используя собственное тело, он осуществляет действие, чуждое актуальному контексту» [2]. Развитие символической функции обуславливает формирование действий самоповреждающего характера, которые не являются случайными двигательными пробами или стереотипиями, а выражают скрытый смысл. Это символическое значение акты самоповреждения сохраняют и при интеграции в более сложные, концептуальные психологические модели, свойственные зрелой личности, такие как психологические защиты высшего порядка, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, самоконтроль и т. п. Они оказываются приемом воздействия на собственную личность с целью ее изменения, становятся частью социальных взаимодействий, способом изменения идентичности субъекта.

Таким образом, первоначально акт самоповреждения представляет собой один из вариантов возможных движений, к концу первого года жизни включается в исследовательское поведение, связанное с дифференциацией восприятия себя и пространства. На начальных этапах развития акты самоповреждения связаны с организацией поведения и познанием, они в большей степени случайны, непродолжительны и ограничиваются такими формами как расцарапывание кожи, удары по телу или удары руками, ногами или головой о поверхности.

С момента овладения ребенком социализированной речью и способностью к использованию искусственных культурных стимулов действия самоповреждающего характера приобретают качественно новую функцию – символическую и осуществляются на основе нарушений психологического функционирования. Это уже намеренные

и целенаправленные акты самоповреждения, возникающие как реакция на острые стрессовые воздействия или являющиеся следствием хронических психологических дисфункций. Символический характер наиболее отчетливо выступает в социально санкционированных формах самоповреждения (ритуальные самоповреждения и модификации тела). В этом случае, когда речь идет о процессах изменения идентичности (переход в другую возрастную группу, интеграция в новую культурную среду, изменение социального статуса и т. п.), акт самоповреждения выступает в качестве культурной практики, свойственной ранним обществам, своеобразным фиксатором значимых культурных изменений личности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
2. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003.
3. Польская, Н. А. Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) / Н. А. Польская // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. № 1. – С. 96–105.
4. Польская, Н. А. Самоповреждающее поведение в клинической практике / Н. А. Польская // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени Бехтерева. – 2011. – № 2. – С. 4–8.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер-Ком, 1998.
6. Сергиенко, Е. А. Развитие психологии субъекта и субъект развития // Психологический журнал. 2012. Т. 33. – № 1. – С. 7–19.
7. Lourie, R. S. The role of rhythmic patterns in childhood // American journal of psychiatry. 1949. V. 105. P. 653–660.

А. М. Поляков
г. Минск, БГУ

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ И ЕГО СИМВОЛИЧЕСКАЯ ПРИРОДА

Теорию высших психических функций Л. С. Выготского обоснованно считают теорией сознания. Объясняя механизмы работы сознания, Л. С. Выготский обращался к анализу роли культурных медиаторов (знака, слова и др.) в произвольном и осмысленном освоении человеком психических функций и поведения [3]. По сути, он раскрывает механизмы становления субъекта деятельности и отношений. Можно

полагать, что теория Л. С. Выготского представляет собой особый подход к изучению сознания, объясняющий рождение и становления Я человека.

М. Велманс полагает, что можно выделить два основных подхода к решению проблемы сознания [1]. Один подход связан с пониманием сознания как осознания (рефлексии) бессознательных процессов. Он представлен в психоанализе, когнитивной психологии (метакогнитивизм, труды Ж. Пиаже), работах ряда отечественных психологов (А. В. Карпов, отчасти сам Л. С. Выготский и др.) [3, 5]. В этом смысле осознать – значит отрефлексировать свой опыт. Второй подход – это попытки найти корреляты функционирования сознания в активности различных структур мозга (например, В. Блок, 1970, В. Libett, 1985). Сознание в этом случае – это функция мозга. Указанные подходы, как отмечает М. Велманс [1], представляют проблему сознания как бы с позиции третьего лица, с позиции стороннего наблюдателя, пытающегося объяснить работу сознания. Однако потребность определить сущность и природу сознания во многом связана с вопросами, которые ставит человек от первого лица как субъект сознания. Если мы зададимся вопросом, зачем нужно осознавать нечто, то очевидной является необходимость этого либо для установления и поддержания связи с другим сознанием (точнее – сознанием Другого) – его пониманием, принятием, влиянием на него и др. – либо для осмысленной регуляции собственной деятельности. Последняя, как показано в трудах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, также возникает и проявляется в социальных отношениях (в сотрудничестве ребенка и взрослого, в совместной деятельности). Иными словами природу сознания следует искать не внутри изолированного субъекта, его психики или мозговой активности, а в интересубъектном пространстве. Такая традиция изучения сознания сложилась в русле отечественной психологии в трудах Л. С. Выготского, Г. Г. Шпета, М. М. Бахтина, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко и др. Сознание – это то, что соединяет (и разделяет) людей. Ключевой вопрос – это вопрос о том, как становится возможным проникновение в чужое сознание, его принятие или соединение с ним. Как чужое сознание становится своим, а свое чужим? Как появляется "разделенное на двоих" субъективное пространство? С этой точки зрения, сознание там, где происходит "встреча" двух Я. Сознание – совместная реальность. Его необходимым условием является осознание нами субъективной реальности Другого, которая отлична от нашей собственной. В рамках теорий, объясняющих сознание с позиции третьего лица, на эти вопросы ответить невозможно, т. к. с этой точки зрения сознание одного субъекта недоступно сознанию другого.

Иными словами, проблема сознания непременно наталкивается на проблему Я как уникального субъекта отношений с другим Я. Именно отношения Я – Другой (Я – Ты) являются центром и вершиной сознания [4]. В. П. Зинченко рассматривал их в контексте духовного слоя сознания. Этот духовный центр обладает собственным бытийственным статусом и невыводим из материальной действительности (известная формула «бытие определяет сознание, получившая в трактовке деятельностного подхода формулировку «деятельность определяет сознание»). Соотношение сознания, его духовного слоя, и деятельности более сложны и драматичны. В редких случаях они находятся в гармоничном соответствии друг другу. Чаще получается так, что человек или не может найти адекватных формы выражения своего Я, своих отношений с Другими в деятельности, или его внешняя деятельность вступает в противоречие с собственными намерениями, замыслами и смыслами, или маскирует их, или он осуществляет деятельность, создающую лишь иллюзию чего-то значимого и существующую как бы параллельно реальности его духовного измерения. Таким образом, реальность Я как центра сознания субъекта не может быть объяснена его деятельностью. Проблема Я может быть решена лишь через изучение механизмов презентации других Я собственному сознанию и собственного Я сознаниям Других. Также и субъективно человек определяет свое Я через то, для кого он существует и кто существует для него. Собственное Я может быть обнаружено лишь среди других Я, а не среди предметной действительности.

Решение поставленной исследовательской задачи предполагает ответ на вопрос о том, как в сознании человека представлена реальность других Я и его собственного, реальность их отношений. В этом контексте мы снова обращаемся к теме культурных медиаторов. Л. С. Выготский в своих исследованиях сосредоточил внимание на изучении роли знака, отличающегося условностью замещения предметной действительности и произвольностью употребления [3]. Остальные формы медиации (символы, модели, метафоры и др.) по сути были подстроены под характеристики знака (за исключением анализа литературных произведений [2]). Вершиной развития знаковой функции стало овладение общими научными понятиями [3, т. 2]. Эта логика исследований представлена и в трудах ряда других отечественных авторов – Н. Г. Салминой, Е. Е. Сапоговой, В. В. Давыдова и др. Иным формам культуры и анализу их роли в развитии психики почти не уделялось внимания (на что обращает внимание В. П. Зинченко [4]). Среди них следует обратить внимание на символ. Именно обращение к символам позволяет субъекту осознанно презентировать

свое Я в отношениях с другими и осознавать существование других Я. Именно символы следует понимать как форму выражения субъект-субъектных отношений [6]. Представленность отношений с Другими в символических формах образует мотивационную основу деятельности человека и ценностно-смысловую сферу личности. Благодаря символам человек обретает возможность обращаться к Другому и обращать его к себе, определять с кем устанавливать и поддерживать отношения, а с кем держать дистанцию. Включая Другого в круг "своих", человек может выйти за рамки своей субъективности, самотрансцендироваться, а может деформировать или редуцировать ее. Осваивая символические формы, мы учимся регулировать свои отношения с другими субъектами, кого-то отдаляя, а кого-то делая своим.

Литература

1. Велманс, М. Как отличить концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания / М. Велманс // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. Выпуск 3. – С. 42–54.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Издательство «Искусство», 1968. – 576 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
4. Зинченко, В. П. Сознание как предмет и дело психологии / В. П. Зинченко // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Выпуск 1. – С. 207–232.
5. Карпов, А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. – 1088 с.
6. Поляков, А. М. Субъект и символ [Электронный ресурс]. БГУ. – Минск, 2012. – 279 с. – Деп. в ГУ “БелИСА” 17.02.2012, № Д20124.

Зоя Престес,

Лукресия Рамос да Сильва Коррейя,

Фернанда Фернандес Намора

г. Нитерой (Бразилия), Федеральный Университет Флуминенсе

КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В современных школах мы можем наблюдать ограниченные по своему влиянию формы организации педагогических ситуаций, поскольку они являются индивидуализированными, и не способствующими коллективной работе. Так как школа является «рефлексом общества» и аппаратом контроля в руках государства, дети идут

в школу и там обучаются ценностям, которые будут воспроизводить логику капиталистического режима – индивидуалистического, часто несправедливого, меритократического и контролирующего.

Отдаленные с каждым днём всё больше и больше от дворов и улиц – где раньше встречались для игр и знакомства – из-за опасностей, которые сегодня содержат крупные города, сегодняшние дети и подростки встречаются в учебных учреждениях – яслях, детских садах и школах. Но эти учреждения призваны больше всего контролировать время, действия и местопребывание детей, чем провести педагогическую работу, особенно, коллективную.

Мы понимаем коллектив как общность людей, которая может быть создана везде. Когда создаются спонтанные группы, коллектив растёт, начиная с обмена информацией, идей и опыта. Эти дети, которые больше не играют на улицах, как в прошлом, встречаются в школе. Для многих школа – единственное место, где они встретят других детей, где обучаются общению и учатся взаимопомощи. Но происходящее в сегодняшних школах – это всё время под надзором учителя, когда выполняются какие-то обязанности, учебные работы изолированно от коллектива. Учитель представляется как центральная «фигура власти» в классе, а мнение детей вообще не учитывается, как будто они не способны формулировать правила или решать проблемные ситуации, возникшие в школе.

Можно ли встретить настоящий коллектив сегодня в школах? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, а также чтобы понять и узнать, как дети ведут себя в коллективе, как он формируется, мы реализовали исследование, которое включало в себя наблюдение детей в одной школе города Нитерой.

Сначала мы предложили детям сделать собственными руками *Игру на память* под нашим руководством, а потом – под руководством тех детей, которые участвовали в первой части исследования. Эти дети совместно с другими детьми и без нашего вмешательства, сделали другую *Игру на память*. Таким образом, были проведены два этапа с двумя группами детей в один и тот же день в одной школе. Наблюдалось сначала поведение детей в маленькой группе, а потом поведение в группе побольше и с детьми, которые не принимали участие в первой части исследования.

Выбор детей был сделан учителями, мы только назвали возрастные группы, которые нас больше всего интересовали. Интересно, что все указанные дети были девочками. В первой части, собрались три девочки, которым было 5, 6 и 8 лет. В школе эти дети посещают разные классы, и перемены у них проходят в разное время, поэтому

они не встречаются в школе. В другой момент нашего исследования, мы расширили группу и включили ещё трёх детей, каждый новый ребёнок был посажен и должен был работать вместе с другим – с тем, который делал *Игру* под нашим руководством.

Таким образом, мы обучили первую группу, а эта группа должна была обучить вторую группу детей, которые не участвовали в первой работе под нашим руководством. Т. е. дети сами должны были объяснить, как делать *Игру* пришедшим детям без нашего вмешательства.

Было интересно подтвердить, что к концу наших наблюдений мы увидели, как коллектив создает условия для развития детей, как нам и говорил Л. Выготский: «Обычно спрашивают, как тот или иной ребёнок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребёнка высшие психические функции» [ВЫГОТСКИЙ, 1983, с. 146].

В двух группах самая старшая девочка вела себя очень властно и всё время делала всё сама и, во время второй группы, когда она должна была научить и помочь другой девочке сделать то, что сделала в первый раз вместе с нами, сделала всё сама. Но в определённый момент её действие было нейтрализовано в коллективе другой девочкой, которая всё наблюдала и не смогла согласиться с действиями старшей девочки, которые были прерваны её вмешательством.

Ни в каком моменте экспериментаторы не вмешивались в ситуацию, а только наблюдали. Мы увидели, что детский коллектив формируется спонтанным образом, а также убедились, что дети любят работать в коллективах. Кроме того: «Без какого-либо вмешательства взрослого, действие одного ребёнка, которое было авторитарным, было урегулировано. Таким образом, необходимо, чтобы образовательные учреждения подумали о важной роли разновозрастных групп. Школа не должна быть местом, где доминирует только содержание предметов, необходимо поставить на первое место вопрос о человеческом развитии. И один из факторов человеческого развития – это коллектив, так как в нём формируются наши собственно человеческие функции» [ПРЕСТЕС; СИЛЬВА, 2013, с. 23].

Таким образом, несмотря на разные функции и разные возрастные стадии, взрослый не должен всегда иметь центральную роль, указывая, что необходимо делать детям. В настоящем коллективе все принимают на себя функции и исполняют их сводно и ответственно.

Литература

1. PRESTES, Zoia Ribeiro; SILVA, Lucrecia Ramos da. O coletivo como fator de desenvolvimento humano. Relatório PIBIC 2012/2013. Niterói, 2013, mimeo.

2. Vasconcellos, Tânia de. O direito à preguiçinha: educação infantil, ócio e emancipação. Em: *Educação em foco: diálogos entre teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. Iscar Brasil e II Forum Nacional*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 101–111.

3. Vigotski, Lev Semionovitch. Istorija razvitia vischikh psirritcheskirh funktsii. Em: Vigotski, L. S. *Sobranie sotchineni*. T. 3. Moskva: Pedagogika, 1983.

4. Vigotski, Lev Semionovitch. Psirrologia razvitia rebionka. Moskva: Eksmo, 2004.

5. Vigotski, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Em *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro: Coppe/UFRJ, N11, pp. 23-36.

Л. И. Селиванова

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Разработка современной технологии саморазвития личности требует теоретического обоснования в русле современных методологических подходов, опирающихся в то же время на научную классику. Синергетический подход к рассмотрению природных и общественных явлений как нельзя лучше характеризует феномен саморазвития личности в реалиях настоящего времени. Обращение же к трудам выдающегося психолога Л. С. Выготского позволит наполнить содержанием и авторитетной аргументацией выстраивание рассматриваемой технологии.

Разрабатывая основные конструкты культурно-исторической психологии, Л. С. Выготский обращал внимание, что культурное развитие зачастую «как бы отделяется от истории и рассматривается как самодовлеющий, самостоятельный процесс, направляемый внутренними, заложенными в нем силами, подчиненный своей имманентной логикой» [1, с. 17]. В данном контексте ученый назвал культурное развитие саморазвитием. Следует отметить несомненный вклад Л. С. Выготского в научное обоснование роли социальной среды в создании условий для саморазвития личности.

В центре рассматриваемой нами технологии саморазвития, как и культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, стоит «развивающаяся личность ребенка» [2, с. 15]. Тем самым осуществляется присоединение к научной дискуссии о проявлении индивидуальных свойств и индивидуальных особенностей в саморазвитии личности и разворачивании индивидуально-психологической педагогики.

В основании технологии находится также положение о всеобщем характере саморазвития. В этой связи объект психологической технологии рассматривается как саморазвивающийся организм, представляющий, словами Л. С. Выготского, «относительно замкнутую и внутренне связанную систему органов, обладающую большим запасом потенциальной энергии, скрытых сил» [2, с. 35]. Соответствующее приведенному высказыванию свойство имманентности в саморазвитии личности указывает на внутренний характер его источников.

Процесс саморазвития характеризуется непрерывностью. В синергетике, объясняемая неустойчивостью организации непрерывность саморазвития, признается фундаментальным свойством диссипативной системы любого уровня.

Рассуждения ученого приводят к выводу о целостности, связности саморазвития: «Личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции» [2, с. 15].

В синергетике описывается принцип построения сложных структур: «Объединение структур не сводится к их простому сложению: имеет место перекрытие областей локализации структур с дефектом энергии. Целое уже не равно сумме частей ... оно качественно иное. Появляется и новый принцип согласования частей в целое: установление общего темпа развития входящих в целое частей» [3, с. 5]. Понимание общих принципов организации целого имеет большое значение для выработки правильных подходов к развитию сложных целостностей, среди которых находится и личность.

В результате все стороны личности признаются равноценными, своеобразными и взаимосвязанными, а их саморазвитие – взаимно обусловленным: «Не только личность в целом, но и отдельные ее стороны при внимательном исследовании обнаруживают то же единство в многообразии, ту же сложную структуру, то же взаимоотношение отдельных функций» [2, с. 19]. Положение о целостности личности привело к изучению психики «не изолированно от организма, как отрешенной от тела души, а в системе организма, как его своеобразной и высшей функции» [2, с. 35]. Отсюда логично следует вывод о предрасположенности к психическому саморазвитию.

Целостностью саморазвития человека объясняется свойство организма перераспределять излишки сил, материала, энергии, оставшиеся от жизненных затрат. В работе Л. С. Выготского в этой связи обсуждается явление «сверхкомпенсации»: «Он (организм) действует в минуты опасности как единое целое, мобилизуя скрытые запасы накопленных сил, сосредоточивая в месте опасности с большей

расточительностью гораздо большие дозы противоядия, чем доза грозящего ему яда» [2, с. 35]. Данное явление перекликается в синергетике со свойством неравновесности, предполагающим «наличие макроскопических процессов обмена между элементами самой диссипативной системы» [4, с. 114]. По словам И. Р. Пригожина, исследователя философии нестабильности, состояние неравновесности открывает «возможность для возникновения уникальных событий» [5, с. 50]. Возникают малые колебания внутри системы и возможность обмена с другими системами материалом и энергией. В теории самоорганизации существование диссипативной системы «поддерживается постоянным обменом со средой веществом или энергией или тем и другим одновременно» [4, с. 113].

Рассуждения о неустойчивости состояний системы ведут к выводу об открытости личности внешнему влиянию и, как следствие, отходу от «биологического фатума» и построению общей педагогики и психологии на «социальном фундаменте»: «Как течение потока определяется берегами и руслами, так психологическая лейтлиния, жизненный план развивающегося и растущего человека определены объективной необходимостью социальным руслом и социальными берегами личности» [2, с. 38]. Характеристика свойства открытости в современной теории о диссипативных системах согласуется с акцентированием роли социальных факторов, действующих на личность.

Как видим, саморазвитие зависит от суммы условий, которые создают почву для жизнедеятельности, а также способны определять направление развития. Отсюда следует обоснование необходимости воспитания как силы, действующей на физическое, психическое и духовное саморазвитие, способной его направить и изменить. Так, в отношении неполноценного ребенка, по словам Л. С. Выготского, «воспитание опирается не только на естественные силы развития, но и на конечную целевую точку» [2, с. 41]. Такой целевой точкой психолог называл социальную полноценность, завоевание социальной позиции. Л. С. Выготский отмечал: «...Путь развития чрезмерно труден, но тем важнее знать верное направление» [2, с. 46]. В этом отношении роль психологической или воспитательной технологии может быть целеполагающей, указывающей направление саморазвития.

По вопросу о ведущей, но не «всемогущей» роли воспитания в развитии личности дискутировали известные философы К. А. Гельвеций, Г.В. Лейбниц, Дж. Локк. Рассуждения о столкновении взаимных и перекрестных влияний организма, сохраненных сил психики, окружающей общественной и природной среды, целенаправленного воспитания (системного, но зачастую плохо продуманного) вели

классиков и приводят современных ученых к методологическому выводу: человек в большей мере саморазвивается и воспитывает себя сам.

Отсюда следует необходимость психолого-педагогического учета поливариантности процесса и результатов саморазвития личности. Данные человеку от природы «внутренние силы, тенденции, стремления», по Л. С. Выготскому, «создают творческие, бесконечно разнообразные, иногда глубоко причудливые формы развития...» [2, с. 11].

В этом отношении в синергетике отмечается, что «на практике многие усилия оказываются тщетными, «уходят в песок» или даже приносят вред, если они противостоят собственным тенденциям саморазвития сложноорганизованных систем» [3, с. 4]. Способность диссипативной системы к самодействию приводит к свойству нелинейности, нарушающему пропорциональность меры воздействия внешних влияний и изменений состояния системы.

Важным аргументом для применения технологии саморазвития личности в профилактической работе являются выводы Л. С. Выготского о «приложимости» законов рассматриваемого процесса одинаково к соматике и психике, к медицине и педагогике. Осознание свойств саморазвития личности как системы поможет нам сконструировать условия эффективной организации технологии саморазвития личности. С помощью определенных условий психологическая технология может оказывать влияние на саморазвитие всех сторон личности, а также содействовать ее совершенствованию. И в синергетике подчеркивается, что процессы обмена происходят в каждой точке системы. В одной среде разыгрываются основные, интересующие нас процессы, а другая прилегает к первой в каждой точке и служит для нее некоторой питающей, поддерживающей основой. Совокупность благоприятных внутренних и внешних условий может оказать резонансное воздействие на личность и способствовать ее переходу на более высокий уровень развития.

Литература

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – С. 5–328.
2. Выготский, Л. С. Общие вопросы дефектологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – С. 5–84.
3. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

4. Бранский, В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.

5. Пригожин, И. Философия неустойчивости / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.

М. А. Степанова

г. Москва, Московский государственный университет

им. М. В. Ломоносова

К ПСИХОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Психология как самостоятельная область научного знания опирается не только на теоретически обоснованные и экспериментально доказанные факты и положения. Психологи издавна обращались к художественной литературе как неиссякаемому источнику сведений о нашей душевной жизни.

Л. С. Выготский посвятил психологическому анализу литературы целый том «Психологии искусства». Отечественный психолог И. В. Страхов известен своим изучением русской классики. Его монография 1947 года «Л. Н. Толстой как психолог» представляет психологический анализ таких форм душевной жизни как внутренние монологи, язык чувств, сновидения, образы природы, которые мы находим в произведениях Л. Н. Толстого. «Заметки психолога при чтении художественной литературы» Б. М. Теплова, хотя и полностью соответствуют в силу краткости выбранному автором жанру, однако представляют собой образец именно психологического прочтения произведений А. С. Пушкина.

Таким образом, есть все основания говорить, что литература составляет материал, факты, а психология выступает в роли объяснительной науки, которая интерпретирует представленное автором художественное произведение. Считая Учителями психологии Достоевского и Толстого, Мопассана и Ибсена, русский философ С. Л. Франк подчеркивал, что литература как вненаучное знание не может заменить научного. При этом он подчеркивал, что литературные знания ценны не только сами по себе, они еще «дают богатейшую пищу и научной мысли» [8, с. 427]. По воспоминаниям В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили рассматривал художественную литературу и поэзию как экспериментальную психологию [4, с. 522]. А искусству В. П. Зинченко дал такую характеристику: оно «... на десятилетия, а то и на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого» [5, с. 439].

Психолог осуществляет *научно-психологический анализ художественной литературы*. Классическим образцом такого подхода выступает психология искусства Л. С. Выготского, которая, по его собственному признанию, возникла как попытка создания новой области исследования для объективной психологии. Чтобы «языком объективной психологии говорить об объективных фактах искусства» [1; 8] следует «наметить *центральную идею, методы ее разработки и содержание проблемы*» (курсив наш – М.С.) [1; 8]. Три литературных исследования – басни, трагедии и новеллы – легли в основу предпринятого Л. С. Выготским анализа, однако будет ошибочным ограничивать полученные результаты рамками психологии литературы. Л. С. Выготский заключает: «... искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» [1, с. 239]. И неслучайно этот общий вывод он иллюстрирует не только литературными примерами, но и музыки, которая «действует просто катартически, то есть проясняя, очищая психику, раскрывая и вызывая жизни огромные и до того подавленные и стесненные силы» [1, с. 242].

Таким образом, Л. С. Выготский показал, что аффективно-смысловые образования сознания существуют объективно в виде произведений искусства. Впоследствии Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин (одновременно) заметили в этом положении ростки культурно-исторической психологии. В докладе по случаю 50-летия смерти Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин сказал: «...знаменитый генетический закон ... о формировании высших психических функций человека по принципу превращения интерпсихических процессов в интрапсихические был в своих внутренних и глубинных основаниях проработан ... при создании метода объективного анализа литературных произведений, изложенного в "Психологии искусства"» [9, с. 478]. В связи со всем сказанным следует напомнить, что в заключительной главе «Психологии искусства» ее автор пишет: «Искусство есть социальное в нас... орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа. ... чувство не становится социальным, а напротив, оно становится личным...» [1, с. 238–239].

Наряду с такими, существующими вне нашего сознания образцами человеческих чувств, искусство содержит в себе и достойные для подражания примеры построения нашего поведения, организации деятельности с процессуальной, операциональной точки зрения. Создатель общепсихологической теории ориентировочной природы психики П. Я. Гальперин черпал вдохновение в театральном искусстве.

В частности, одним из его профессиональных «увлечений» явилось изучение системы Станиславского.

Есть все основания предполагать, что П. Я. Гальперин был хорошо знаком и с автобиографией К. С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве», и с его трудом «Работа актера над ролью». Не представляет особого труда провести параллели между профессиональными взглядами К. С. Станиславского и П. Я. Гальперина. Излагая свой подход к постижению роли, К. С. Станиславский выстраивал такую последовательность: сначала общий, не слишком подробный рассказ фабулы пьесы, далее проигрывание внешней фабулы пьесы по физическим действиям, потом подробный рассказ физических действий и фабулы пьесы, что своим результатом имеет создание логической и последовательной линии органических, физических действий. И только затем следует переход к озвучиванию роли. К. Станиславский писал: «Можно было бы установить такую формулу подхода к роли при каждом повторении творчества: от внешнего к внутреннему (от физического действия к душевному чувствованию) для того, чтобы потом идти от внутреннего к внешнему (от душевного чувствования к физическому действию)...» [6, с. 115]. Спустя несколько десятилетий автор теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперин напишет, что формирование психической деятельности (психических функций) происходит из специально организованной предметной деятельности, которая постепенно переходит во внутренний план. Психическая деятельность «...есть не что иное, как перенесенное в идеальный план предметное действие, вооруженное своими особыми средствами» [3, с. 244–245]. Сам процесс получил название интериоризации, под которой понимается «процесс образования умственного плана» [2, с. 28].

О системе Станиславского П. Я. Гальперин говорил в лекциях, выделив то общее, что существует между овладением новым действием и погружением в роль. В 1956 году Т. К. Мелешко под руководством П. Я. Гальперина выполнила дипломную работу «Формирование сценического действия актера». В отзыве на дипломное психологическое исследование системы Станиславского П. Я. Гальперин подчеркнул, что формирование сценического действия актера может быть рассмотрено как вариант построения человеческого действия в заданных специфических условиях.

В данном случае необходимо некоторое пояснение. Один из разделов системы Станиславского посвящен работе актера над ролью – «методу актерской работы, позволяющему актеру создавать образ роли, раскрывать в ней жизнь человеческого духа и естественно воплощать ее на сцене в красивой художественной форме» [7, с. 599].

Он отмечал, что в созданной им системе нет ничего придуманного, что не получило бы подтверждения на практике. При этом особое внимание Станиславский уделял словесному действию актера в роли и овладению авторским текстом. Прежде чем заучивать и произносить слова автора, необходимо понять причины их произнесения и усвоить логику мыслей действующего лица.

Именно на эти особенности системы Станиславского обратил внимание П. Я. Гальперин, исследуя процесс формирования умственного действия. В качестве одного из его свойств он выделил сознательность, под которой понимал возможность дать о действии полноценный словесный отчет. Это обеспечивается сопровождением действия подробным рассказом о том, что и почему ученик делает. При этом П. Я. Гальперин специально подчеркивал, что не следует заучивать конечные, наиболее экономные и совершенные формулировки. «Речь должна быть активным отображением объективного процесса» [3, с. 190]. Для этого от ученика требуется говорить своими словами и как можно более разнообразно. К. С. Станиславский также не разрешал актерам в начале ознакомления с пьесой говорить словами роли. Только после того, как актеры разыгрывали соответствующее действие своими словами, они переходили к словам, написанным автором пьесы, а в противном случае существует опасность превращения роли в речевой стереотип. Таким образом, речь и в случае разучивания новой роли, и при овладении новым действием активно отображает ситуацию. Приведем слова К. С. Станиславского: « До сих пор играли со своими словами. *Первое чтение текста.* Ученики или артисты хватаются за нужные им, поразившие их отдельные слова и фразы авторского текста. Пусть записывают их и включают в текст роли среди своих случайных, произвольных слов. Через некоторое время – второе, третье и прочие чтения с новыми записями и новыми включениями записанного в свой случайный, произвольный текст роли. Так постепенно, сначала отдельными оазисами, а потом и целыми длинными периодами, роль заполняется словами автора. Остаются прогалины, но и они скоро заполняются текстом пьесы – по чувству стиля, языка, фразы» [6, с. 184–185].

С сожалением приходится констатировать, что в своей единственной (!) прижизненной книге «Введение в психологию» П. Я. Гальперин специальное внимание уделяет лишь вопросу о связи психологии со смежными науками, но при этом не затрагивает проблемы соотношения научных и вненаучных источников знания, в частности, психологии и искусства. Это, можно предположить, не в последнюю очередь объясняется поставленной задачей выделить собственно психологическое в психике. Значение искусства для психологии при этом не уменьшается, но приобретает актуальность задача изучения их взаимосвязи.

В. П. Зинченко сетовал, что психология искусства развивается непропорционально мало не только по сравнению с другими разделами психологии, но особенно по сравнению с тем, какое реальное значение имеет искусство в истории человечества и какое оно оказывает влияние на человека. Говоря словами Л. С. Выготского, оно выступает «способом уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [1, с. 250]. От себя добавим, насколько важным в данном случае является обращение к самым разнообразным видам искусства и литературы.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1987.
2. Гальперин, П. Я. К учению об интериоризации / П. Я. Гальперин. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–31.
3. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М., 2002.
4. Зинченко, В. П. Мои Учителя и Заслуженные собеседники / В. П. Зинченко // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания: к 80-летию Владимира Петровича Зинченко / Сост. Б. Г. Мещеряков и др. М., 2011. – С. 231–584.
5. Зинченко, В. П. Психология искусства / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. – 2003. – С. 438–440.
6. Станиславский, К. С. Искусство представления: Классические этюды актерского тренинга. СПб. – 2012.
7. Станиславский, К. С. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский. – СПб, 2014.
8. Франк, С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб., 1995.
9. Эльконин, Д. Б. Об источниках неклассической психологии // Избранные психологические труды. М. – 1989. – С. 475–478.

Илка Шаппер,

Нубия Шаппер Сантос

г. Жуиз де Фора, Федеральный Университет города Жуиз де Фора
(Бразилия)

МЕЖДУ МЫСЛЬЮ И СЛОВОМ: ОБСУЖДАЯ СМЫСЛЫ И ЗНАЧЕНИЯ¹

*Вопреки тому, во что вообще верится, смысл
и значение никогда не были одним и тем же,*

¹ Перевод с португальского на русский Зои Престес

значение остается сразу тут, оно прямо, явно, закрыто в самом себе, однородно, так сказать, поскольку смысл не способен успокоиться, кипит вторыми, третьими и четвертыми смыслами, в различных направлениях, которые разветвляются в ветках до потери видимости, смысл каждого слова похож на звезду, когда начинают излучаться живые волны по пространствам, когда поднимаются космические ветры, магнетические волнения, горести.

Жозе Сарамаго

Л. Выготский начинает последнюю главу работы «Мышление и речь» словами из стихотворения Мандельштама: «Я слово позабыл, что я хотел сказать, слепая ласточка в чертог теней вернется» [1, с. 149]. С этой цитаты автор начинает сложный анализ отношений между мыслью и словом и одновременно открывает для читателя возможность пустого слова, слова без значения, то есть пустого звука.

Автор продолжает и говорит в этой книге, что мышление включает различные процессы, как например память, познание, аффект, но, при этом, не подменяет собой каждый из них. Мышление не только выражается в речи, но совершается в ней [1].

Слова недостаточны для того, чтобы понять речь другого. Этого недостаточно, так как необходимо узнать мотивы тех, кто их произносит или выбирает. Никакой психологический анализ произнесенного не будет полным, пока мы не достигнем этого. Читая Л. Толстого, Л. Выготский использует опыт писателя и говорит:

Объясняя какое бы то ни было слово, хоть, например, слово «впечатление» вы или вставляете на место объясняемого другое столь же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово [1 с. 105].

Поэты тоже попытались понять место слов как, например, Карлос Друмонд де Андраде когда поет в стихах: «...уже не хочу словарей, напрасно всё объясняющих. Хочу только слово, которое никогда не будет в них и его невозможно придумать». Мануэль де Баррос с тем же намерением спрашивает себя: «Кто разрушил речь? Я или слова?» Кларисе Лиспектор подтверждает, что «слово – это власть над миром». А Сесилия Мейрелис переживает: «Ай, слова, ай, слова, какая странная потенция у вас! (...) вы ветер, уходите с ветром и, в таком быстром существовании, всё создается и изменяется!»

Выготский [1] преподносит идею значения как критерий слова и дополняет, что значение слова выявляет тесную связь между речью

и мышлением. Поэтому вряд ли можно убедиться, выступает слово феноменом речи или мышления: «Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью...» [1, с. 151].

Революционность теоретической идеи Выготского, в противоположность исследованиям того времени о значении слов, именно в том, что он выяснил, что при исторической трансформации речи меняются природа и структура её значения. Слова не имеют фиксированных значений, они есть динамические формирования. «Но раз значение слова может изменяться в своей внутренней природе, значит, изменяется и отношение мысли к слову» [1, с. 156]. Это показывает, что это отношение гибкое, потому что мышление не выражается только через слово, но начиная с него, оно в нём совершается.

Интересно заметить разницу, которую Выготский провел между смыслом и значением вербального мышления. Для него существует превосходство смысла одного слова над его значением. Опираясь на перспективу французского психолога Ф. Полана, Выготский указывает: «Смысл слова, как показал Полан, представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова, таким образом, оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная» [1, с. 181].

Т. е. значение есть самая малая единица анализа вербального мышления. Эта последовательность идей открывает много возможностей для того, чтобы мы могли подумать о слове. Поэтому, не случайно Выготский синтезирует эту мысль следующим образом: «слово есть микрокосмос человеческого сознания» [1, с. 190]. С этой точки он открывает много возможностей понимания *смыслов* и *значений* самого слова.

Русский ученый объясняет, что значение – это феномен речи и мышления. Речи, потому что слово без значения это только пустой звук, и мышления, потому что значение каждого слова – это понятие, это обобщение, которое воплощает акты мышления. В этом смысле, речь – это не только воплощение мышления, так как «мышление не просто выражается в словах: через них оно начинает своё существование» [1, с. 108].

В синтезе, внутри этого движения значения, диалектически, смыслы строятся, так как сближаются с субъективностью субъекта,

создавая зоны значений, которые дестабилизируют значения. Эта дестабилизация во многих движениях значения, которые создают различные смыслы, позволяет некоторому семиотическому сообществу достичь снова значения, более или менее постоянного.

Литература

1. VYGOTSKY, L. S. (1934) A construção do pensamento e linguagem. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
2. AGUIAR, Wanda Maria J. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”. Cadernos de Pesquisa. n. 110, p. 125-142, julho/2000.
3. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
4. SARAMAGO. J. Todos os nomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Г. П. Шилова

г. Нежин, Нежинский государственный университет им. Н. Гоголя

ЭМОЦИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Эмоции в культурно-исторической теории Л. С. Выготского стали тем вопросом, ответ на который последовательно готовился в работах ученого («Психология искусства», «Учение об эмоциях», «Эмоции и их развитие в детском возрасте»), однако не успел получить вида завершенной теории человеческих чувств.

Ключевые позиции исследователя по этому вопросу уже просматриваются, в частности, в работе «Эмоции и их развитие в детском возрасте» [3] в глубоком анализе существующих теорий эмоций. Логика рассмотрения эмоциональных явлений отражает присущий в целом Л. С. Выготскому методологический подход к анализу высших психических функций – движение мысли относительно природы, развития, физиологических, психофизиологических, патопсихологических аспектов, завершаясь в конце мыслью: «Мы увидим, как в развитии эмоциональной жизни систематическая миграция, изменение места психической функции в системе определяют и ее значение во всем ходе развития эмоциональной жизни» [3, с. 635]. Т. е. Л. С. Выготский

помещает эмоции в контекст высшей психики, к сожалению, не прописывая это детально, как, к примеру, были рассмотрены внимание, память, воображение, воля и др.

Среди важных идей Л. С. Выготского отметим, в частности, его внимание к психологической природе эстетических эмоций как собственно высшего проявления эмоциональной сферы, положение о единстве аффекта и интеллекта. Сложно реконструировать невысказанное движение мысли великого психолога, однако уже то, что переживание рассматривается им как исходная составляющая социальной ситуации развития ребенка, как единица сознания, свидетельствует о том, что высшим эмоциям отводится особенное значение в развитии не только эмоциональной жизни, но и формировании личности.

Даная проблема в свое время привлекала внимание Л. И. Божович, А. В. Запорожца, М. Г. Ярошевского, Н. В. Папучи и др. Так, Л. И. Божович связывает развитие высших эмоций с процессом культурно-исторического развития потребностей. Поскольку «потребность есть не что иное, как нужда, получившая свое отражение в соответствующем переживании», то «развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса» [1, с. 363]. Чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и пр.), представляют собой новые по своей психологической природе системные образования. По сравнению с элементарными («натуральными») эмоциями они имеют качественно иное, опосредствованное строение, занимают иное место в структуре личности и выполняют иную функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека. Л. И. Божович отмечает две особенности высших эмоций: «1) переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, при некоторых условиях могут стать самостоятельной ценностью (например, потребность в любви, эстетическом переживании, переживании успеха и др.); 2) при этом в результате насыщения потребности не угасают, а усиливаются» [1, с. 364]. Так переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида, становятся важным психологическим содержанием его жизни: «отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека» [1, с. 364].

Рассмотрим отдельные аспекты генезиса эмоций от натуральной к высшей психической функции на примере эстетических эмоций, которые вызываются эстетическим предметом, в частности, художественным произведением. Они имеют ряд особенностей. Во-первых, загадочное отличие эстетической эмоции от обычной, по тонкому

наблюдению Л. С. Выготского, в том, что она «разрешается чрезвычайно усиленной деятельностью фантазии», а потому это «умная эмоция» [2, с. 201]. Во-вторых, эстетические эмоции связаны, прежде всего, со смысловой сферой человека: возникают через прохождение за внешние особенности предмета в сферу личностных смыслов (А. Н. Леонтьев). В-третьих, эстетическое переживание художественного произведения связано с явлением катарсиса, что в свое время было прекрасно показано Л. С. Выготским относительно литературного художественного творчества [2]. В-четвертых, эстетические эмоции расширяют эмоциональную сферу личности, позволяют человеку выйти за пределы индивидуального в сферу общекультурного опыта, пережить эмоции, которых не было в его опыте.

Развитие эмоций от натуральной к высшей, вероятно, связано с овладением ребенком эстетическими эталонами как особенными мерками восприятия мира через призму красоты. Они должны быть представлены в слове (иметь свое имя, название). Поскольку именно речь есть основным средством и способом присвоения культурных эталонов, то именно через слово это имя попадает в сознание, становится его частью. В целом можно говорить об очень небольшом наборе эстетических эталонов. Собственно с уверенностью можем назвать один эталон «красивое – некрасивое». То есть, необходимо говорить об отсутствии развитой системы эстетических эталонов, что ведет к отсутствию развитой соответствующей семантики. Особенностью формирования эстетических эталонов в раннем онтогенезе есть их синкретизм с этическими (В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова). Как культурные мерки, эстетические эталоны, с одной стороны, отражают особенности определенной культурной среды человека, с другой, в них выражен индивидуальный, личностный аспект их существования. Существенно, что эстетические эталоны не интериоризируются, а открываются самим ребенком, что требует организации особой активности по их овладению.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.

РАЗДЕЛ II ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

М. В. Вдовенко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОСОМАТИКИ

Психосоматические заболевания, в том числе и у молодежи, составляют значительную часть «болезней цивилизации». По данным ВОЗ, от 38 до 42 % всех пациентов, посещающих кабинеты соматических врачей, относятся к группе психосоматических больных, а некоторые психосоматические расстройства, например сердечно-сосудистые, стали пандемическими практически во всех промышленно развитых странах (И. Г. Малкина-Пых, 2001). В связи с этим одной из актуальных задач, стоящих перед психологической и общемедицинской практикой, является выявление и предупреждение факторов риска различных заболеваний.

В последнее время в научной литературе широко обсуждается роль агрессии и враждебности в этиопатогенезе хронических соматических заболеваний. Современные авторы аналитических обзоров единодушно отмечают, что исследования враждебности стали самостоятельным направлением в общесоматической медицине, психиатрии и клинической психологии. Его высокий статус связан с весомой ролью враждебности в происхождении и течении ряда соматических, психосоматических и психических расстройств. Доказано, что враждебность является предиктором сердечно-сосудистых заболеваний и ранней смертности, а также прогностическим критерием неблагоприятного течения аллергических, онкологических, вирусных заболеваний и расстройств личности [2, с. 34]. Имеются публикации, посвященные роли неотреагированной (подавляемой) агрессии и враждебности в патогенезе бронхиальной астмы. Предполагается, что сдерживаемая агрессия, адресованная внешним объектам, обращается внутрь, вызывая вегетативный дисбаланс и создавая, тем самым, предпосылки для возникновения приступа удушья [3]. Все это позволяет рассматривать враждебность в числе общих психологических факторов риска соматических заболеваний, не специфичных для какой-либо отдельной нозологии.

Исследование уровня и структуры агрессивности у студентов с хроническими заболеваниями проведено с использованием методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. К. Осницкого).

В клинической группе отмечается повышение уровня агрессивности и враждебности. Наиболее высокие показатели отмечены по следующим шкалам:

– раздражительность (9,7 баллов) – у 65 %, что свидетельствует о чрезмерной грубости по отношению к окружающим, готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении;

– подозрительность (10,2 балла) – у 80 % испытуемых, что характеризует их как чрезмерно настороженных, не верящих в благие намерения окружающих, а скорее ожидают причинения вреда с их стороны;

– негативизм (4,8 балла) – у 80 %, что позволяет отметить их конфликтность по отношению к окружающим, упрямство, демонстративность, нонконформизм;

– косвенная агрессия (4,3 балла) – у 66 % показывает склонность данной группы испытуемых не выражать свои негативные эмоции в примитивной форме, то есть путем грубой силы, а преимущественно окольными путями, либо вовсе ни на кого направлять;

– «чувство вины» (5,6 баллов) – у 67 % испытуемых с психосоматикой указывает на их способность переживать чувство вины, стыд, ощущать угрызение совести за содеянное, что является важным мотивирующим фактором, удерживающим их поведение в рамках социально-приемлемого;

– обида (7,5 баллов) – у 75 % обусловлена чувством зависти к окружающим, горечи, недовольством своей судьбой, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания;

– несколько завышенные показатели по шкалам «вербальная и физическая агрессия» зафиксированы только у 26 % испытуемых, что может свидетельствовать о невысокой способности выражать свои негативные чувства большинством представителей данной выборки.

Полученные результаты по названным шкалам свидетельствуют о том, что испытуемые, имеющие в анамнезе психосоматические заболевания, характеризуются достоверно более высокими, чем в норме, показателями агрессивности и враждебности; при этом показатели прямых и открытых форм агрессии в этих группах незначительно отличаются от нормативных. Все это свидетельствует о склонности данной категории испытуемых к накоплению агрессивного и враждебного потенциала при выраженном ограничении его проявления,

что является основанием для возникновения психосоматических заболеваний различной нозологии.

Таким образом, интенсивные переживания раздражения, подозрительности и враждебности по отношению к другим людям, обиды и недоверия, выражающиеся в косвенной агрессии, чувстве вины, могут стать причиной постоянного напряжения, дискомфорта психического и соматического самочувствия и реализоваться в психосоматическом заболевании.

Литература

1. Ениколопов, С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии / С. Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2) сентябрь. – С. 32–39.

2. Охматовская, А. В. Психологические особенности враждебности у больных с психосоматическим заболеванием (бронхиальная астма): автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19. 00. 04 / А. В. Охматовская; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2001. – 42 с.

Г. В. Гатальская, С. А. Преснякова
г. Минск, БГПУ им. М. Танка

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СТИЛИ ЮМОРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ЮНОСТИ

В рамках культурно-исторического подхода, юмор и личность находятся в процессе постоянного развития. По мнению Л. С. Выготского, юмор зарождается из полифонической смеховой культуры. Интериоризируясь, полифония смеховой культуры превращается в диалог с личностью, а затем во внутренний диалог, который является рефлексией. Полифония «смеховой культуры», межличностный и внутренний диалог служат развитием личности и ее возможностей. Использование юмора направленного на самого себя, создает другой образ «Я», который, будучи принятым рефлексивной личностью, создает возможности для саморазвития [1].

В настоящее время в изучении психологии юмора уделяется внимание преимущественно позитивному влиянию юмора и смеха на физическое и психологическое состояние человека. Однако есть еще ряд интересных аспектов, связанных с использованием определенных стилей юмора.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения используемого стиля юмора в подростковом и юношеском

возрасте. Мы гипотетично предположили, что используемый юношами и девушками стиль юмора взаимосвязан с субъективным психологическим благополучием. С этой целью нами были использованы опросник стилей юмора Р. Мартина и опросник оценки психологического благополучия Рифф.

Характеристики выборочной совокупности. Выборочную совокупность составили 123 человека, среди них (9,9 %) юноши младше 15 лет, (8,3 %) девушки младше 15 лет, (42, 1%) юноши в возрасте 15–16 лет, (39,7 %) девушки 15–16 лет. Все участники исследования – минские гимназисты.

Результаты исследования. Исследование позволило выявить, что во взаимодействии с другими юноши и девушки чаще всего используют агрессивный юмор (49 %), что не может не вызывать тревогу, поскольку это разрушает отношения, ухудшает психологический климат в группе. Около трети старшеклассников в отношении себя используют самоуничижительный юмор, что не способствует повышению самооценки, самоуважения.

По выборочной совокупности гендерные показатели положительно коррелируют с выбираемой стратегией юмора. Юноши в большей степени проявляют агрессивный стиль юмора, нежели девушки ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$). Девушки в большей степени склонны придерживаться самоподдерживающего юмора ($r = 0,40$; $p \leq 0,05$).

Нам удалось выявить, что показатели выбираемого стиля юмора положительно коррелируют с некоторыми шкалами субъективного психологического благополучия. Так молодые люди, у которых доминирует *аффилиативный и самоподдерживающий* стили юмора лучше выстраивают позитивные отношения с другими ($r = 0,55$; $p \leq 0,05$); более целеустремлены ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$).

Подростки, использующие агрессивный юмор, склонны подтрунивать над другими ($r = 0,55$; $p \leq 0,05$); имеют слабые коммуникативные навыки ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$), испытывают трудности в установлении контактов с другими ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$); не склонны к самоиронии ($r = 0,37$; $p \leq 0,05$); чаще оценивают себя, опираясь на собственные мерки, а не в соответствии с критериями других ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$).

Подростки с самоуничижительным стилем юмора: позволяют – другим смеяться над собой, для поддержания дружеских и теплых отношений ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$); чаще негативно относятся к себе ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$); испытывают нехватку теплых и доверительных отношений с другими ($r = 0,43$; $p \leq 0,05$) и в результате избегают близких, а также дружеских отношений ($r = 0,52$; $p \leq 0,050$); переживают разочарование

своими жизненными достижениями ($r = 0,56$; $p \leq 0,05$), а также жизнью в целом ($r = 0,61$; $p \leq 0,05$).

Нами также осуществлялась работа с фокус-группой. Ее составили подростки-гимназисты 14 лет, учащиеся 9-го класса. Большинство из них подчеркнули значимость проявления чувства юмора во взаимодействии с другими и по отношению к себе. Однако *почти все* (95 %) отметили, что в общении с другими используют агрессивный юмор, подчеркивая, что «это – норма», «помогает закалять характер», «корректировать поведение». В силу этого более трети подростков склонны продолжать отношения с теми, кто их агрессивно высмеивает, использует иронию и сарказм, как правило, реагируя ответными насмешками, смешными оскорбительными прозвищами и др.

По отношению к себе подростки, по их оценкам, чаще используют самоуничижительный юмор (60 %), объясняя, что «это бывает справедливым», «все зависит от ситуации».

Работа с фокус-группой по обозначенной проблеме помогла подросткам понять, что люди, использующие агрессивный и самоуничижительный стиль юмора, как правило, имеют трудности с самооценкой, достижением успехов в коммуникации с другими. А также, что доминирующий стиль юмора взаимосвязан с психологическим благополучием. Агрессивный юмор может разрушать позитивный характер отношений с другими, а дружелюбный – укреплять. Использование самоподдерживающего стиля юмора способствует принятию себя, стимулирует личностный рост.

Проведенное исследование показало значимость юмора в подростковом и юношеском возрасте. А также позволило выявить тревожные тенденции доминирования агрессивного и самоуничижительного стиля юмора в подростковой среде. Отчасти это объясняется возрастными особенностями, кризисом подросткового возраста. Однако, будучи усвоенными, эти поведенческие модели с включением агрессивного и самоуничижительного юмора не способствуют росту психологического благополучия, здоровья личности, стимулируют развитие конфликтности в отношениях с другими, разрушают позитивный психологический климат в социуме в целом.

Все это говорит о необходимости организации психологического просвещения с подростками и юношеством в вышеобозначенном направлении.

Литература

1 Домбровская, И. С. К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора / И. С. Домбровская // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 18–23.

В. Н. Громыко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ СТАТУСА ПОДРОСТКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Подростковый возраст характеризуется кардинальными изменениями в системе межличностных взаимоотношений, авторитет взрослых заменяется авторитетом группы сверстников. Понимание другого человека находит свое выражение в определенном эмоциональном отношении, что опосредует положение человека в конкретной системе отношений.

В ходе развития взаимоотношений подростков происходит изменение требований к сверстникам, они приобретают нравственно-психологическое содержание. Чрезвычайно возрастает значение, которое имеют для подростка общение со сверстниками, принадлежность к коллективу. Статус подростка в группе сверстников чаще всего зависит от его индивидуально-личностных особенностей, характерных особенностей группы, относительно которой измеряется его положение, целей и направленности деятельности коллектива.

Каждый член коллектива в соответствии со своими личностными качествами, вкладом в общее дело, развитостью чувства долга и ответственности, благодаря признанию группой его заслуг и способности оказывать влияние на окружающих, занимает определенное положение в системе групповой организации, то есть в ее структуре. Структура коллектива класса с этой точки зрения представляет собой своеобразную иерархию статусов его членов. Одна из важнейших особенностей структуры – ее гибкость и динамичность. Это значит, что в процессе совместной деятельности для каждого члена коллектива всегда открыта возможность изменить свой статус в лучшую сторону, приобрести уважение, признание товарищей [3, с. 29].

Анализ трудов зарубежных исследователей свидетельствует о дискуссионном характере проблемы индивидуально-личностных особенностей высокостатусных подростков. Например, согласно мнению А. Бэвилеса, в число личностных качеств подростков, имеющих высокий статус, входят быстрота принятия решений, способность к риску, стрессоустойчивость, интуиция и удачливость. В исследованиях Р. Стогдилла названы следующие особенности личности: высокий уровень развития интеллекта, активность, доминирование, самоуверенность, стремление к успеху и коммуникабельность [4, с. 20].

Подростки, обладающие коммуникативными способностями, испытывают постоянную потребность, как в коммуникативной, так и в организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в новом коллективе. Они инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли бы их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Но не каждый подросток может добиться желаемого статуса, так как индивидуальные особенности и установки многих ребят мешают занять высокое статусное положение, социализироваться именно в той социальной группе, которая для них является желательной. Самооценка таких подростков не столь высока. Они не так уверены в своих силах и практически не мотивированы на соперничество.

В каждом классе есть изолированные подростки. Как правило, это дети с отклоняющимся поведением. Они зачастую агрессивны, склонны к деструктивному поведению. Своими поступками такие ребята пытаются привлечь внимание одноклассников, но тем самым еще более отдалают себя от коллектива. Подростков этой группы отличают высокие самооценка, притязания на признание и тенденции к лидерству. Трудности в общении со сверстниками, у таких ребят часто сопряжены с неправильным представлением о своем реальном статусе в группе.

Я. Л. Коломинский определяет индивидуально-личностные особенности, которые снижают положение ученика в группе сверстников. Наиболее распространенная черта – неуживчивость из-за аффективности. Она проявляется в грубости, вспыльчивости, упрямстве. Эти качества характера затрудняют общение с одноклассниками и делают учащегося, обладающего ими, несимпатичным [1, с. 168].

Следует отметить, что на фоне большого количества исследований высокостатусных и изолированных подростков ученической группы, практически без внимания остается вопрос изучения индивидуально-личностных особенностей учащихся, имеющих средний статус и являющихся, между тем, абсолютным большинством любого контактного сообщества. С. А. Никулин в своих трудах описывает результаты исследований особенностей интрагруппового положения среднестатусных подростков: «Среднестатусные учащиеся обеспечивают взаимодействие между всеми статусными категориями, поддерживая при этом позитивные взаимные отношения в классе, сохраняя

тем самым целостность, стабильность и эмоциональную сплоченность группы» [2, с. 21]. Таким образом, деятельность подростков, имеющих средний статус в группе, основывается на соответствующих индивидуально-личностных особенностях, таких как коммуникабельность, способность к эмпатии, искренность. Они адекватно оценивают свое положение в структуре межличностных взаимоотношений группы, ориентированы на совместную деятельность и активность.

Система межличностных взаимоотношений в группе сверстников обладает своей структурой, в которой одни подростки пользуются симпатиями многих одноклассников, другие меньше привлекают к себе товарищей, третьи оказываются в определенной психологической изоляции. Таким образом, статус в коллективе сверстников в первую очередь определяется индивидуально-личностными особенностями подростка, такими как коммуникабельность, активность, смелость и решительность, способность к риску, стрессоустойчивость, вспыльчивость и грубость в общении с одноклассниками и другими.

Литература

1. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУАинформ», 2003. – 312 с.
2. Никулин, С. А. Среднестатусный младший подросток как «значимый другой» для одноклассников и педагогов: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / С. А. Никулин; Московский пед. госуд. ун-т. – М, 2011. – 22 с.
3. Петровский, А. В. Теория деятельностного опосредствования и проблема лидерства / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 29–40.
4. Сутович, Е. И. Лидерские качества современной учащейся молодежи / Е. И. Сутович // Кіраванне і адукацыя. – 2012. – № 12. – С. 19–25.

Л. М. Даукша

г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ И ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОДРОСТКОВ

Крупнейшие отечественные философы, психологи, педагоги, культурологи (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, К. Д. Ушинский) придавали решающее значение культуре как условию развития человека,

утверждая, что «психика человека имеет культурно-исторический характер», что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Особенности современной социокультурной ситуации развития общества все в большей степени влияют на переосмысление системы ценностей, смену приоритетов, предъявление более высоких требований к способности человека понимать и интерпретировать не только происходящие социальные изменения, но и собственное поведение и поведение других людей. В связи с этим отечественные исследователи обращают внимание на изучение психологической культуры личности.

Несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме психологической культуры личности, с нашей точки зрения, незаслуженно мало внимания уделяется изучению «психологической культуры родителей». Как отмечает В. В. Семикин: «Многие острые и болезненные проблемы жизни современной молодежи, такие как инфантильность и социальная дезадаптированность, социальная безответственность и агрессивность, наркомания и преступность во многом имеют свои корни в психологической безграмотности родителей и семьи» [2].

Психологическую культуру родителей, вслед за А. В. Гумницкой, мы рассматриваем как психологическую характеристику личности родителя, позволяющую обеспечивать оптимальные отношения с ребенком, с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. А. В. Гумницкой было установлено, что уровень психологической культуры родителей тесно связан с характером детско-родительских отношений. Родители, характеризующиеся высоким уровнем психологической культуры, заинтересованы в общении со своим ребенком, в его делах, планах и интересах, они признают своего ребенка самостоятельным, стараются учитывать его интересы в принятии общих решений. В семьях, где у родителей высокий уровень психологической культуры, воспитательный потенциал намного выше [1].

Следует помнить, что дети, в особенности подростки, иначе, чем взрослые, воспринимают и оценивают межличностные отношения. Как известно, подросток особенно чувствителен к различного рода нарушениям отношений. Получить достоверную информацию о воспитательных тактиках родителей и, соответственно, психологической культуре родителей глазами подростков позволяет методика «Подростки о родителях» (адаптированная русскоязычная версия методики ADOR – Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е.).

Многие авторы отмечают высокие потенциальные возможности подросткового и раннего юношеского возраста с точки зрения формирования эмоционально – волевой сферы. Волевые качества ребенка,

его целеустремленность, настойчивость, организованность, дисциплинированность, чаще всего являются объектами внушающего воздействия родителей. Мы предположили, что развитие волевой саморегуляции личности в подростковом возрасте связано с восприятием подростками особенностей воспитательного воздействия родителей.

Специально был проведен корреляционный анализ данных опросника «Подростки о родителях» и теста-опросника волевого самоконтроля А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана (ВСК). Исследование проводилось в Гродно, в качестве респондентов выступили 70 подростков из 8, 9-х классов, в возрасте 14, 15 лет, из них – 32 мальчика и 38 девочек.

Результаты корреляционного анализа волевой саморегуляции девочек-подростков и их субъективного представления о практике воспитания родителей свидетельствуют о том, что настойчивость девочек-подростков статистически значимо положительно коррелирует с позитивным интересом отца (оценка отца дочерью) ($r_s = 0,462$; $p = 0,013$). Таким образом, чем в большей степени отцовские запреты действуют только на фоне любви к дочери, чем в большей степени доминируют теплые дружеские отношения между дочерью и отцом с четким предъявлением требований того, что можно и чего нельзя, тем в большей степени девочки-подростки способны противостоять трудностям и преодолевать преграды при реализации намеченной цели.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить наличие отрицательной статистически значимой связи между настойчивостью девочек-подростков и автономностью отца (оценка отца дочерью) ($r_s = -0,609$; $p = 0,0005$). Таким образом, можно утверждать, что чем в большей степени отец претендует на лидерство, причем лидерство недостижимое, недоступное для взаимодействия с ним, чем в большей степени действия отца не согласуются с потребностями и запросами близких, интересы которых он может полностью игнорировать, тем в меньшей степени девочки-подростки характеризуются независимостью, активным стремлением к выполнению намеченного.

Настойчивость подростков-девочек статистически значимо отрицательно коррелирует с директивностью матери (оценка матери дочерью) ($r_s = -0,458$; $p = 0,014$). Директивность матери, по описанию девочек-подростков, проявляется как жесткий контроль с их стороны и легкое применение основанной на амбициях власти.

Общая оценка волевой саморегуляции и настойчивость мальчиков-подростков статистически значимо положительно коррелируют с позитивным интересом матери (оценка матери сыном) ($r_s = 0,595$; $p = 0,0003$) и ($r_s = 0,553$; $p = 0,007$). Психологическое принятие матерью мальчишки-подростки видят в относительно критическом подходе к ним.

Мальчики-подростки испытывают необходимость в помощи и поддержке матери, в то же время властность и тенденция к лидерству отрицаются. Вышеперечисленные характеристики субъективного представления о практике воспитания матери связаны с формированием общей волевой саморегуляции и настойчивости мальчиков-подростков.

Таким образом, психологическая культура родителей, которая проявляется и воспринимается подростками как наличие позитивного интереса со стороны родителей, отсутствие директивности и враждебности, связана с развитием волевой саморегуляции подростков.

Литература

1. Гумницкая, А. В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях: дисс. ...канд. психол. наук:19.00.05 / А. В. Гумницкая. – СПб., 2006. – 193с.

2. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин. – СПб., 2002. – 108 с.

А. Е. Довнар
г. Минск, БГУ

ВЛИЯНИЕ НАСИЛИЯ В МУЛЬТФИЛЬМАХ НА АГРЕССИВНОСТЬ И АТРИБУЦИЮ ВРАЖДЕБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД СРЕДНЕГО ДЕТСТВА

Проблемы воздействия медиапродукции, содержащей сцены насилия, на детей привлекают внимание ученых неслучайно (А. Бандура, И. А. Фурманов, Д. Брайант, С. Томпсон, Р. Харрис, С. Андерсон, К. Дилл, М. Смит и др.). Американские исследователи выяснили, что дети ежедневно видят на экране большое количество сцен насилия и жестокости: школьник к тому моменту, когда заканчивает начальные классы, просматривает восемь тысяч убийств и сто тысяч сцен с насилием [1]. К 18-летнему возрасту американский ребенок видит насилие на экране телевизора более 180 тысяч раз – из них примерно 80 тысяч убийств [2]. Исследования также показали, что 66 % детских телепередач, транслируемых в США, содержат сцены насилия. В трех четвертях случаев телевидение демонстрирует программы, в которых насилие никак не наказывается, и лишь 4 % программ содержат ярко выраженный призыв к ненасилию [2]. Однако такой просмотр имеет свои негативные последствия: дети могут усваивать агрессивные модели разрешения межличностных конфликтов

или имитировать поведение негативных героев. Ученые доказали: существует связь между просмотром сюжетов насильственного характера на телеэкране и агрессивностью детей. И не смотря на то, что мнения о том, насколько такую связь можно считать однозначной, разделились (по мнению А. Бандуры, после просмотра таких сюжетов на телеэкране, дети усваивают агрессивные модели поведения и используют их в реальной жизни, Л. Хьюстен же считает, что существует лишь вероятность того, что после просмотра сцен насилия и жестокости на экране, дети будут непосредственно демонстрировать такое же агрессивное поведение в реальной жизни), установлено, что просмотр сюжетов насильственного содержания на телеэкране влияет на поведение, эмоции и когниции зрителей через такие механизмы, как десенсибилизация, динжингибция, катарсис, возбуждение, моделирование [2].

С целью изучения влияния сюжетов насильственного содержания на агрессивность и атрибуцию враждебности в период среднего детства было проведено исследование (под руководством доктора психологических наук, профессора И. А. Фурманова). Для достижения поставленных целей и задач, в исследовании использовались следующие методики: проективная методика Э. Вагнера «Hand-test», которая направлена на диагностику индивидуальных особенностей личности, на оценку и прогнозирование открытого агрессивного поведения. А также методика, разработанная К. Доджем [3] и адаптированная J.I. Aber и др., которая направлена на выявление модели атрибуции и убеждений у детей. В исследовании проводилось три серии эксперимента. В первой серии испытуемому было необходимо выполнить Hand-test и методику К. Доджа без предъявления мультфильмов. Во второй серии эксперимента испытуемому демонстрировался нейтральный мультфильм, не содержащий сюжеты насильственного содержания, а затем предлагалось выполнить Hand-test и методику К. Доджа. В третьей серии эксперимента испытуемому демонстрировался пятиминутный мультфильм, содержащий сцены насилия, а затем предлагалось выполнить Hand-test и методику К. Доджа. Полученные данные были обработаны с помощью статистической программы SPSS 13. Были применены: парный t- критерий Стьюдента, корреляционный и ковариационный анализы. В исследовании принимали участие 300 школьников (150 девочек, 150 мальчиков) в возрасте от 6 до 12 лет.

В результате проведенного исследования было установлено:

1. После просмотра сюжетов насильственного содержания в мультфильмах уровень агрессивности у школьников выше, чем после просмотра мультфильма, не содержащего сцены насилия. Половых различий в динамике уровня агрессивности выявлено не было.

Повышение уровня агрессивности после просмотра сюжетов насильственного содержания можно объяснить следующими факторами:

– усилением возбуждения после просмотра сцен насилия на экране, при котором сильное возбуждение способствует возникновению агрессивных мыслей и чувств, следовательно, повышается и общий уровень агрессивности;

– возникновение агрессивных мыслей и чувств после просмотра сцен насилия и жестокости облегчают доступ зрителя к собственным агрессивным мыслям и чувствам, что тоже способствует повышению агрессивности;

– вследствие наблюдения агрессивного поведения героев на экране, зритель усваивает агрессивные реакции [4].

2. Атрибуция враждебности у школьников чаще наблюдается после просмотра мультфильма, содержащего сюжеты насильственного содержания, чем после просмотра мультфильма с сюжетом нейтрального характера (не содержащего сцены насилия). Данные нашего исследования согласуются с исследованиями, проводимыми К. Доджем [3]. В соответствии с его исследованиями, склонность к враждебной атрибуции формируется под влиянием многих факторов, таких как: наследственные факторы, семейные и социальные факторы. Вследствие этого, нельзя утверждать, что только просмотр сцен насилия формирует атрибуцию враждебности, атрибуцию намеренности и модели поведения в ситуации провокации у детей. Необходимо комплексно рассматривать все возможные факторы. Более того, склонность к враждебной атрибуции может сформироваться в результате полученной психической травмы [3].

3. После просмотра сюжетов насильственного содержания усиливается тенденция к проявлению открытой агрессии и снижается тенденция к проявлению подавленной агрессии. Таковую закономерность можно объяснить феноменом катарсиса, механизмом, который позволяет детям дать безопасный выход своим подавленным агрессивным импульсам и эмоциям, что не позволяет им накапливаться и не приведет к неожиданным и аффективным вспышкам. Таким образом, просмотр сюжетов насильственного содержания может привести как к негативным последствиям (усвоение агрессивных моделей разрешения межличностных конфликтов, интерпретация действий окружающих как враждебных и намеренных), так и позитивным последствиям (отреагирование агрессии, а также предотвращение накопления подавленной агрессии).

Литература

1. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций. СПб, 2002. – С. 299–330.

2. Брайант, Д. Основы воздействия СМИ. СПб, 2004. – С. 193–211.
3. Dodge, K. A. Social cogniton and children's aggressive responses // Child Development. 1980. № 51. – P. 162–170.
4. Крэйхи, Б. Социальная психология агрессии. СПб, 2003. – С. 336.

Г. В. Заулина

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

С точки зрения социальной психологии профессиональная идентификация является одним из главных механизмов социализации индивида и превращения его в творческую личность. Этот процесс отражает как объективное, так и субъективное единение с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик, норм, ролей и статусов личности.

Разные психологические теории по-разному рассматривают механизм профессиональной идентификации, однако они не противоречат, а скорее органично дополняют друг друга.

В когнитивной теории Л. Колберга профессиональная идентификация представляется в качестве когнитивных процессов оценки и сравнения.

Адлер включил идентификацию в понятие «социальный интерес», который предусматривает такие явления, как кооперация, межличностные и социальные отношения, эмпатию. Врожденный потенциал, направленный на взаимодействие с другими людьми и достижение своих целей, обуславливает процесс идентификации. Личность таким образом «вбирает» в себя те качества, которых, как ей кажется, не хватает для полноценного развития [1, с. 36].

В гуманистических концепциях идентификация несет в себе функцию «встраивания» в образ «Я» значимых для человека характеристик. А профессиональная идентификация является одним из важных механизмов формирования профессиональной «Я-концепции» [1, с. 39].

В бихевиоризме профессиональная идентификация определяется как сознательное или неосознанное копирование профессиональных атрибутов или характеристик других значимых людей.

В изучении профессиональной идентификации также признается важность положения К. Левина о том, что основой идентификации

является формирование зависимости и привязанности как функции обретения новых, уже готовых, форм поведения. Следовательно, профессиональная идентификация достигается подкреплением, имитацией, генерализацией, наблюдением, научением через моделирование.

Под идентификацией в теории социального научения А. Бандуры понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца». При таком рассмотрении профессиональной идентификации имеется в виду, что поведение «образца» служит стимулом для выбора субъектом поведенческой реакции. Субъект копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы, идеалы, роли, его нравственные и профессиональные качества [2, с. 101].

В необихевиористских позициях действие профессиональной идентификации суживается до процесса усвоения ролевого поведения.

Для понимания механизма профессиональной идентификации можно также привести позицию Д. Гервицца, по которой идентификация есть приобретение или усвоение ценностей, идеалов, нравственных качеств значимого лица. Р. Адамек и Е. Дагор утверждали: идентификация означает, что ее субъект рассматривает объект как значимого Другого, испытывает к нему симпатию и усваивает нормы и ценности, воспринимает прямой контроль такой модели над собой как законный.

Эмоциональный компонент идентификации хорошо раскрывается в психоаналитической теории. В классическом психоанализе З. Фрейда понятие «идентификация» является самой первоначальной формой глубокой эмоциональной связи с объектом.

В современном психоанализе идентификацию рассматривают как динамический, не ограниченный только периодом детства, процесс, который протекает как на бессознательном, так и на сознательном уровнях с расширением числа объектов и зависящий от ряда индивидуальных характеристик субъекта [3, с. 124].

В этом ключе профессиональную идентификацию можно обозначить как устойчивое отождествление себя с объектом, с которым в процессе образования, сложилась эмоциональная связь, что определяет стремление быть похожим на него.

Психолог-практик – это относительно новый тип профессионала-психолога. В сферу практической психологии включают психотерапию, психодиагностику, психологическую службу в школе, службу телефона доверия, индивидуальное консультирование, психокоррекцию, психотерапию, групповой тренинг общения и другие. При всем разнообразии эти области объединяются в процессе преподавания и обучения студентов-психологов.

Эталоном личностных качеств для профессиональной идентификации выступает профессиональный стереотип как образ самой профессии или обобщенный образ профессионала, который развивается в ходе обучения и развития индивида. Решающую роль в формировании профессионального стереотипа посредством идентификации для студента играет личность преподавателя – значимого авторитетного взрослого. Что касается профессии психолога, то здесь личность специалиста является главным инструментом профессиональной деятельности. Поэтому к личности и профессиональным умениям преподавателя психологических дисциплин предъявляются особые требования, как к эталону профессиональных качеств.

В целом, обучающий процесс психолога не отличается от обучения любого другого профессионала. Однако мы предположили, что при обучении психологов педагог выступает и как носитель информации, и как носитель определенных психологических реальностей. Иными словами он является моделью для профессиональной идентификации студента. Изучая этот вопрос более пристально, мы предположили также, что причисление себя, своей внутренней профессиональной готовности к сложной психотерапевтической деятельности у студентов-психологов происходит в процессе отождествления себя со значимыми педагогами, их профессиональными качествами. Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование процесса идентификации студентов-психологов старших курсов с преподавателями.

Исследование было проведено на базе ГГУ им. Ф. Скорины. Выборку составили студенты-психологи 4 курса, средний возраст – 20–22 года и преподаватели факультета психологии, выбранные на основании критерия длительности периода преподавания у данных студентов.

Анализ результатов исследования позволил нам сделать вывод о том, что при формировании психолога, как специалиста, личностные качества преподавателей психологических дисциплин выступают объектом идентификации для студентов-психологов, как на сознательном, так и на бессознательном уровне.

Таким образом, профессионально-личностные качества преподавателя психологии приобретают особый смысл в профессиональном становлении студентов-психологов, а идентификация студентов со значимыми преподавателями становится органичной частью образовательного процесса. С этой точки зрения особое значение приобретает возможность педагогов заниматься практической психологической деятельностью для обеспечения соотношения теоретического и практического знания в опыте педагога.

Литература

1. Белановская, О. В. Идентификация как механизм развития личности / О. В. Белановская // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 10. – С. 34–45.
2. Елдышова, О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О. А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», М. : «ОЛМА-Пресс», 2005. – 668 с.

Я. Л. Коломинский

г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Нами разрабатывается возрастная психологическая культурология, в которой рассматриваются возрастные характеристики психологической культуры, представленность главных её компонентов на основных стадиях онтогенеза.

Методологическая трудность заключается в том, чтобы отделить собственно психологическую культуру от всей совокупности духовной культуры, потому что понятие «психологическая культура» может так сильно и широко «расползтись», что охватит всю духовную культуру. Психологическая культура охватывает существование личности в двух мирах: во внутреннем мире собственной личности и в мире межличностного пространства.

При этом мы исходим из таких фундаментальных положений теории Л. С. Выготского, как возрастная сензитивность, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития и др.

Психологическая культура детства включает основные компоненты общей психологической культуры. Это совокупность тех достижений культуры, которое человечество имеет в области самопознания и саморегуляции, в области межличностного взаимодействия. При этом уже в детской психологической субкультуре можно выделить «знаниевый» компонент, «житейские понятия» (в том значении, как их трактовал Л. С. Выготский) или лучше, может быть, предпонятия, а вторым компонентом является деятельностный или поведенческий уровень. Этот поведенческий уровень представлен

элементами детской конфликтологии, считалками, страшилками, дразнилки и т. д.

Далее необходимо указать на культурно-историческое развитие восприятия детства, на различия этого восприятия в различных социокультурных контекстах. Культурно-историческая специфика восприятия детства задаёт и специфические способы влияния на детей, общения с ними, способы воспитания, выступающие порождающими определенные личностные образования детей.

В докладе формулируются задачи культурно-психологической подготовки будущих специалистов системы «человек-человек» на основе особенностей восприятия и усвоения психологических знаний, навыков общения и саморегуляции, в целом – формирования и развития психологической культуры.

Рассматриваются такие феномены культурно-психологической подготовки, как «личностная вовлечённость», «психологическая преобразование», «психотерапевтические ожидания», «интроспективное проецирование». Далее обсуждается проблема школьного психологического образования.

Делается вывод, что проблему психологической культуры, которой пока ещё недостаточно уделяется внимания, необходимо решать незамедлительно. Своё слово должны сказать как учёные, так и практические психологи.

А. А. Лелюк, И. Г. Ахунова
г. Минск, филиал РГСУ

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ

Идеальное психологическое здоровье – это не только отсутствие психических заболеваний, но и исключение каких-либо предпосылок к нему. Между идеальным психическим здоровьем и психическими болезнями существует целый ряд промежуточных состояний, характеризующихся различной степенью риска развития психической патологии [4].

В этом ряду находятся лица с нервно-психической неустойчивостью – это состояние психической дезадаптации, которое характеризуется склонностью к срывам оптимального функционирования и адекватного личностного реагирования в условиях нервного напряжения. Предупреждение и раннее распознавание нервно-психической

неустойчивость является главным звеном практической профилактической работы [1].

Специалисты А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин, считают, что успешность деятельности военнослужащего в экстремальной обстановке определяется не столько степенью эффективности адаптационного процесса, сколько способностью индивида определенное время сохранять адекватность регуляции своего функционального состояния. Штатный психолог ЦРУ Дж. Гиттингер создал для оценки психологической надежности сотрудников отдела стратегических служб специальный тест системной оценки личности (СОЛ), который позже распространился во многих профессиональных сферах.

Психически здоровым считается военнослужащий умственно развитый, достаточно внутренне уравновешенный, способный овладеть воинской специальностью, находиться в организованном воинском коллективе и переносить повышенные психические и физические нагрузки без последствий для своего здоровья. Состояние психического здоровья непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внешних факторов: социально-экономических, экологических, физических, психотравмирующих и др. [2].

Лица с признаками нервно-психической неустойчивости отличаются пониженной приспособляемостью и работоспособностью, склонностью к нервно-психическим срывам и нарушению социальных норм поведения. Для них характерна повышенная эмоциональность, эмотивная и когнитивная неустойчивость, импульсивность, высокий уровень тревожности. Как правило, военнослужащие данной группы обладают признаками акцентуаций личности, психопатий и различных пограничных нервно-психических расстройств. Часто отмечается невысокий интеллект. Это проявляется низким уровнем общей осведомленности, примитивностью и незрелостью суждений, конкретностью суждений, недостаточностью критики и гибкости, непониманием переносного смысла пословиц, отставанием в учебе. Лица с нервно-психической неустойчивостью представляют собой группу повышенного риска в отношении развития психических расстройств, адаптации к условиям боевой деятельности и дезадаптационных нарушений [1].

Следует отметить, что на характер дезадаптационных нарушений в экстремальных условиях влияет не только уровень боевой нагрузки, но и исходный уровень психофизиологического состояния военнослужащего: более высокий уровень нервно-психической устойчивости способствует быстрому и оптимальному приспособлению к новым (и во многом экстремальным) условиям.

Для исследования нервно-психической устойчивости у военнослужащих (курсантов) различных специальностей нами было проведено исследование. В качестве диагностической группы выступали 119 военнослужащих в возрасте от 18 до 23 лет.

Для выявления группы нервно-психической неустойчивости были использованы тестовые методики «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, и анкета В. Ю. Рыбникова «Прогноз 2» [3]. Результаты эмпирического исследования показали, что существуют особенности нервно-психической устойчивости у военнослужащих курсантов различных специальностей. Статистический анализ обработки данных показал, что между курсантами ПВО и летчиками, есть тенденция к различиям по критерию моральной нормативности. Между курсантами ПВО и разведчиками существует статистическая значимость различия по критерию коммуникативных особенностей. Между курсантами ПВО и разведчиками статистической значимости нет. Большинство испытуемых показали высокий и удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости. Эти курсанты, обладающие высоким уровнем нервно-психической устойчивости, как правило, имеют высокую адекватную самооценку, адекватное восприятие действительности, обладают высоким уровнем социализации, адекватно оценивают свою роль в коллективе, ориентируясь на соблюдение общепринятых норм поведения. Такие курсанты обладают коммуникативными способностями, легко устанавливают контакты с окружающими, не конфликтны.

Исследование показало, что среди всей выборочной совокупности выявлены курсанты с вероятностью срывов в сложной жизненной ситуации. У них в случае экстремальной или чрезвычайной ситуации можно прогнозировать конфликтность, неадекватность самооценки и восприятия действительности. У таких военнослужащих выявлен низкий уровень коммуникативных способностей, трудности во взаимодействии с окружающими, внезапное появление агрессии и повышенная конфликтность.

В результате исследования разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой является повысить нервно-психическую устойчивость: снять нервное напряжение, чувство тревоги, страха или беспокойства; восстановить работоспособность; поддержать концентрацию внимания и бдительность; снизить физическое утомление; снизить общее стрессовое состояние, нервное утомление, эмоциональное напряжение.

Коррекционно-развивающая программа способствует развитию необходимых для профессиональной деятельности качеств, таких как

толерантность, упорство, целеустремленность, способность к психической адаптации к различным условиям и эмоциональная устойчивость.

Таким образом, нервно-психическая устойчивость является одним из наиболее значимых факторов психологического здоровья военнослужащих, позволяющих прогнозировать не только успешность адаптации индивида к условиям военной службы, но и успешность его военно-профессиональной деятельности в целом.

Литература

1. Абдурахманов, Р. Военная психология / Р. Абдурахманов. – М.: Вече, 1998. – 267 с.
2. Антипов, В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В. В. Антипов. – М.: Владос Пресс, 2002. – 138 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 213 с.
4. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: 1988. – 201 с.

С. К. Летягина

г. Саратов, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ СОВМЕЩЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИЙ У ЖЕНЩИН

Глобальные преобразования, произошедшие в нашей стране в постсоветский период, привели к социально-экономической трансформации российской семьи. Одним из важнейших факторов данной трансформации признается изменение отношения женщин к профессиональной деятельности. Труд вне дома в настоящее время является не только средством обеспечения потребностей семьи, но и одной из основных сфер самореализации женщины как личности. Поэтому вопрос о совмещении профессиональной деятельности женщин с эффективным исполнением ими воспитательной функции в настоящее время встает особенно остро.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязей родительского отношения с профессиональной направленностью у женщин. В исследовании приняли участие 52 женщины в возрасте 25–40 лет, работающие в разных сферах профессиональной деятельности.

В качестве методического инструментария выступил комплекс психодиагностических методик: «Определение общей эмоциональной

направленности личности» Б. И. Додонова [4, с. 100]; «Якоря карьеры» Э. Шейна [2, с. 268–273]; «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир [3, с. 400–403]; Методика «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской [1, с. 94–108].

В результате корреляционного анализа нами выявлены следующие взаимосвязи. Альтруистическая эмоциональная направленность матери, выражающаяся в потребности отдавать, делиться, содействовать, помогать соотносится с низким уровнем требований по отношению к ребенку, с представлениями о его безответственности ($r = -0,29$ при $p = 0,05$). И наоборот, чем менее выражена у матери альтруистическая направленность на других, чем больше она ориентирована на себя и свои потребности, тем более она требовательна к своему ребенку и ожидает высокого уровня ответственности от него.

Пугнические чувства матери обратно взаимосвязаны с эмоциональной близостью с ребенком. Иными словами, потребность матери рисковать, преодолевать опасности увеличивает эмоциональную дистанцию с ребенком, она демонстрирует нечувствительность к его потребностям, склонна наказывать ребенка за обращение к ней за помощью ($r = -0,33$ при $p = 0,05$). Если у матери ярко выражена потребность в безопасности и формирующаяся на основе этой потребности осторожность, то она чутко реагирует на потребности ребенка, формирует у него так называемую безопасную привязанность.

Гностические эмоции, связанные с потребностью в получении знаний о новом, неизвестном, коррелируют с воспитательной последовательностью родителя ($r = -0,31$ при $p = 0,05$). То есть, матери, открытые для получения новых знаний, в том числе и относительно психологии детско-родительских отношений, более последовательны и постоянны в своих требованиях к ребенку. Если гностические потребности матери недостаточно развиты, то она в отношениях с ребенком чаще демонстрирует непоследовательность, которая может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т. п.

Карьерная ориентация «менеджмент», характеризующаяся направленностью личности на интеграцию усилий других людей, лидерством, связана со шкалой «автономность-контроль» ($r = 0,33$ при $p = 0,05$). Это означает, что чем сильнее у матери выражена вышеназванная карьерная ориентация, тем чаще она демонстрирует контролирующее поведение по отношению к своему ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничении его потребностей. При отсутствии у матери стремления к управлению людьми и власти степень материнского контроля снижается.

Ориентация на стабильную работу взаимосвязана со шкалами детско-родительского взаимодействия «отвержение-принятие» ($r = 0,33$ при $p = 0,05$), «авторитетность родителя» ($r = 0,32$ при $p = 0,05$) и «удовлетворенность отношениями с ребенком» ($r = 0,34$ при $p = 0,05$). Следовательно, матери, центрированные на потребности в безопасности и стабильности, предпочитающие постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения, в большей степени принимают личностные качества и поведенческие проявления ребенка. Однако, степень их авторитета, влияния на детей невысока, и, как следствие, в структуре родительно-детских отношений отмечаются конфликты. И наоборот, женщины, нацеленные на авантюрные или краткосрочные проекты, с высоким уровнем притязаний, реже принимают и понимают своего ребенка. При этом они полагают, что их мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, и в целом они удовлетворены отношениями со своими детьми.

Внутренняя мотивация коррелирует со шкалами «отвержение-принятие» ($r = 0,39$ при $p = 0,01$) и «удовлетворенность отношениями с ребенком» ($r = 0,32$ при $p = 0,05$), а внешняя положительная мотивация взаимосвязана со шкалой «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» ($r = -0,31$ при $p = 0,05$).

О внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Поэтому вполне логично заключить, что ценность и значимость отношений с ребенком для матери повышает уровень его принятия. Однако принятие ребенка сопровождается обеспокоенностью матери сложившейся семейной ситуацией. Данный факт можно объяснить именно значимостью для матери отношений с ребенком и ее размышлениями, направленными на анализ собственных состояний и происходящих событий в семье.

И наоборот, если родительно-детские отношения строятся на стремлении к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию этих отношений, то матери в меньшей степени принимают индивидуальные особенности личности и поведения ребенка, часто критикуют и не реагируют на его потребности. Более того, они в полной мере удовлетворены отношениями с детьми и не утруждают себя рефлексией по поводу истинной картины происходящих в семье событий. Однако, если внешние по отношению к содержанию детско-родительских отношений мотивы (мотивы социального успеха, социальной адаптации и т. д.) имеют положительный характер, то они оказываются эффективными и способствуют налаживанию сотрудничества между родителями и детьми.

Итак, проведенное исследование позволяет нам сформулировать следующие выводы. Высокая мотивация достижений карьерно-

ориентированных женщин имеет следствием завышенные ожидания к ребенку, воспринимаемому как олицетворение личной успешности матери, повышенную требовательность, неоправданно строгий социальный контроль.

Вместе с тем, карьерные ориентации способствуют стремлению женщин к повышению образовательного уровня, что позитивно сказывается на уровне психолого-педагогической культуры. Высокий уровень образования, жизненный опыт и широкие социальные связи делают карьерно-ориентированных женщин компетентными и авторитетными помощниками детям при решении многих жизненных проблем, в частности, в период профессионального самоопределения.

Тройная нагрузка женщин (работа, ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, получение образования) является источником психического напряжения. При условии отсутствия усилий, направленных на снижение напряженности и оптимизации режима труда и отдыха, перераспределения семейных обязанностей, следствием является недостаток времени и сил на воспитание детей, что приводит к гипопротекции, искажению системы ценностей и установок, дисгармоничным типам воспитания и материнского отношения.

Литература

1. Марковская, И. М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия, 1999, № 2. – С. 94–108.
2. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб., 2002. – 298 с.
3. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
4. Смирнова, Г. Е. Методика Додонова Б. И. «Определение общей эмоциональной направленности личности» / Г. Е. Смирнова // Школьные технологии, 1997. – № 1. – С. 100.

Е. Я. Матюшкина

г. Тула, ООО Центр разработки и поддержки

МОНИТОРИНГ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СОТРУДНИКОВ КОНТАКТНОГО ЦЕНТРА В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ НАГРУЗКИ

Работа в контактном центре входит в группу риска по фактору психического напряжения. Поэтому мониторинг психического состояния

сотрудников является важной и необходимой задачей отдела обучения, осуществляющего в контактном центре психологическое сопровождение рабочих процессов. Особое значение данная задача приобретает в периоды наивысшей нагрузки. В колл-центрах, осуществляющих интернет-продажи товаров народного потребления, самый напряженный месяц – декабрь, когда интенсивность труда специалистов возрастает в 3–4 раза по сравнению с обычной среднемесячной нагрузкой.

Мониторинг психоэмоционального состояния сотрудников одного из контактных центров г. Тулы осуществлялся в начале и конце декабря в течение 2 лет (в 2012 и 2013 г.). Психодиагностические срезы психоэмоционального состояния осуществлялись трижды в начале и в конце месяца (утром и вечером), вычислялись средние баллы, которые сравнивались между собой. Количество сотрудников, подвергавшихся обследованию, составило 32 человека, что в 2012 г. составляло 80 % от общего состава специалистов, а в 2013 г. – 100 %.

В данной статье представлены результаты двух обследований, выполненных с помощью методики САН, разработанной сотрудниками Московского медицинского института имени И. М. Сеченова В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шараем и М. П. Мирошниковым [2].

В 2012 г. условия работы контактного центра были оптимальными: компания была на пике своего развития, характеризующемся высоким уровнем продаж; оплата труда удовлетворяла сотрудников, использовались разнообразные виды материальной и нематериальной мотивации труда специалистов. Все показатели эмоционального состояния сотрудников были выше 5 баллов, что говорит о благоприятном психоэмоциональном состоянии испытуемых в этот период. Самочувствие в начале месяца – 5,6, в конце – 5,0. Активность в начале месяца – 5,3, в конце месяца – 5,1. Настроение в начале месяца – 5,4, в конце месяца – 5,4. Данные результаты говорят о нарастании усталости и некотором ухудшении самочувствия в конце месяца при сохранении позитивного настроения на достаточно высоком уровне. При этом уровень самочувствия и активности к концу рабочего дня во второй половине месяца снижается меньше, чем в начале месяца, что свидетельствует об адаптации к возрастающей нагрузке, компенсируемой высоким уровнем мотивации достижения успехов.

Для выявления достоверности показателей динамики психического состояния в течение месяца применялся критерий Т-Вилкоксона. В декабре 2012 г. подсчет результатов показал, что эмпирическое значение критерия меньше критического ($T_{\text{эмп}} = 116,5$; $T_{\text{кр}} = 140$), что свидетельствует о достоверности ухудшения психического состояния сотрудников к концу месяца на 1 % уровне значимости.

В 2013 г. произошли негативные изменения в условиях профессиональной деятельности: ощутимо уменьшился уровень продаж, а соответственно и заработной платы, изменилась система материальной и нематериальной мотивации в сторону снижения лояльности компании к сотрудникам, что не могло не сказаться на психоэмоциональном состоянии специалистов контактного центра.

Самочувствие в начале месяца – 4,9, в конце – 4,5. Активность в начале месяца – 4,5, в конце месяца – 4,3. Настроение в начале месяца – 4,6, в конце месяца – 4,8. Данные баллы соответствуют достаточно благоприятному психоэмоциональному состоянию сотрудников. Хотя разница между средними показателями психического состояния сотрудников в 2012 и 2013 г. составила 0,5–0,8 баллов, по критерию U-Манна – Уитни различия оказались не достоверными ($U_{эмп} = 1192 > U_{кр} = 457$) для сравниваемых связанных выборок.

При анализе динамики показателей в течение дня было выявлено, что в начале декабря 2013 г. самочувствие и настроение незначительно ухудшается, тогда как активность немного возрастает к моменту окончания рабочей смены. В конце декабря 2013 г. к вечеру ухудшается самочувствие и активность, переходя границу ниже среднего значения. Настроение в конце декабря сохраняется в течение дня на одном уровне. Снижение активности и самочувствия в течение дня ниже среднего уровня свидетельствуют о сильном утомлении к окончанию рабочей смены из-за интенсивной нагрузки и сложных условий труда. При этом наблюдается незначительная отрицательная динамика средних показателей самочувствия и активности к концу декабря 2013 г., тогда как показатель «настроение» к окончанию месяца несколько улучшается.

Несмотря на снижение средних показателей психического состояния к концу декабря 2013 г., эмпирическое значение критерия T–Вилкоксона оказалось больше критического ($T_{эмп} = 259; T_{кр} = 140$), что свидетельствует о недостоверности отрицательной динамики психического состояния сотрудников в течение месяца.

Настроение, показатель которого оказался чуть выше в конце месяца по сравнению с началом, свидетельствует о достаточно благоприятном психологическом климате внутри отдела и эффективности мер, предпринимаемых для сохранения оптимального эмоционального состояния сотрудников отдела продаж контактного центра.

К таким мерам можно отнести проведение серии тренингов психологической поддержки сотрудников, способствующих адекватному восприятию профессиональной ситуации и развитию способности поддерживать в себе позитивные установки [1]. Дополнительной

мерой, помогающей компенсировать негативные изменения условий работы специалистов контактного центра в 2013 г., стало предложенное отделом обучения уменьшение жесткого пошагового контроля за работой сотрудников колл-центра отделом контроля качества.

Таким образом, систематическое психологическое сопровождение специалистов, работающих в условиях высокой интенсивности и напряженности, является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности и профилактики профессионального выгорания сотрудников.

Литература

1. Матюшкина, Е. Я. Взаимосвязь стрессоустойчивости и профессионального выгорания специалистов контактного центра / Е. Я. Матюшкина // *Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka conference «Aplikovane vedecke novinky – 2012»*. – Dil 9/ Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. 2012. – С. 58–62.

2. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай // *Вопросы психологии*. – 1973. – № 6. – С.141–145.

А. С. Милеев

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ВИДЫ ТРЕВОГИ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Психоанализ является одним из психологических подходов, в котором наиболее глубоко и последовательно изучены причины возникновения тревоги и ее виды. В статье 1926 г. «Торможение, симптом и тревога» З. Фрейд отказался от своей первоначальной теории тревоги, когда он считал, что происхождение тревоги – исключительно физиологический феномен, заключающийся в том, что вытесненная энергия сексуального влечения достигает разрядки через автоматическое превращение в тревогу. Тогда же Фрейд сформулировал первую собственно психологическую теорию тревоги, согласно которой тревога – это сигнальный аффект, переживаемый Эго в ответ на опасность [1, 3].

Фрейд подробно исследовал образование симптомов различных невротических расстройств – истерии, навязчивых состояний, фобического невроза, и постулировал в качестве причины возникновения тревоги при неврозах страха перед кастрацией. С точки зрения Фрейда, в случае невротического расстройства опасность для Эго представлена

в виде угрозы кастрации отцом в эдипальной ситуации, когда ребенок проявляет нежные чувства по отношению к матери и вытесняет агрессивные чувства по отношению к отцу. Тогда невротическая (кастрационная) тревога отличается от реальной тревоги, которую Эго проявляет в ситуации опасности, лишь тем, что содержание тревоги остается бессознательным и осознается только в искаженном виде [1].

Фрейд многократно подчеркивает биологическую функцию тревоги, как реакции на ситуацию, представляющую опасность, и сигнализирующую и предупреждающую о возникновении опасности. Им впервые классифицированы разные виды опасностей, угрожающих человеку: рождение, потеря матери или объекта, осуществляющего заботу о ребенке, утрата пениса, потеря любви объекта, потеря любви Супер-Эго.

Описывая различные детские тревоги, когда ребенок находится один, или в темноте, или обнаруживает чужого человека вместо матери, Фрейд определяет возникновение тревоги как реакции на отсутствие объекта (матери или другого человека, осуществляющего заботу). Здесь возникновение ситуации опасности связано с психической и биологической беспомощностью младенца, зависимостью от матери, удовлетворяющей все его потребности. Фрейд сравнивает тревогу, возникающую при отсутствии заботящегося объекта, с кастрационной тревогой, имеющей смысл утраты чрезвычайно ценного объекта (пениса), и первичной тревогой при рождении, связанной с отделением от матери.

Позднее З. Фрейд выдвинул третью теорию тревоги, высказав идею о том, что тревога возникает тогда, когда Эго ощущает угрозу своей целостности [3].

Дальнейшее развитие теории тревоги в рамках психоанализа было выполнено известным британским психоаналитиком Мелани Кляйн. Обобщая результаты психоаналитической работы с младенцами и параноидными и психотическими пациентами, Кляйн описала две формы тревоги – персекуторную (тревогу преследования) и депрессивную, возникающие на разных стадиях развития младенцев в течение первого года жизни.

Кляйн определила первичную причину тревоги как опасность, которую представляет для организма инстинкт смерти, являющийся источником всех внутренних деструктивных импульсов. Согласно Кляйн, действующий внутри младенца инстинкт смерти ощущается им как сокрушающая атака, преследование. Защищаясь от внутренних деструктивных атак, Эго стремится отклонить враждебные импульсы вовне и направляет их против первичного объекта – матери. Агрессивные импульсы младенца через механизм проекции оказывают

влияние на построение младенцем образов преследующих фигур, что в свою очередь увеличивает тревогу преследования. Параноидные расстройства, возникающие во взрослой жизни, в своем основании содержат тревогу преследования, переживавшуюся в течение первых месяцев жизни. Кляйн утверждает, что охватывающий параноидных личностей страх преследования всегда проистекает из страха перед уничтожением Эго [2].

Депрессивная тревога является результатом амбивалентности: младенец чувствует, что его ненависть и деструктивные инстинкты могут уничтожить объект, который он любит и от которого он абсолютно зависим. Характеризуя депрессивную тревогу, Кляйн указывает на переживания по поводу вреда, наносимого внутренним и внешним любимым объектам враждебностью субъекта [2, 3].

Значительное развитие в работах ведущих теоретиков психоанализа получила концепция сепарационной тревоги, которая первоначально была описана Фрейдом в виде фантазий страха сепарации или утраты объекта в статье «Торможение, симптом и тревога». На значение опыта сепарации для психического развития ребенка и в качестве универсального фактора переживания тревоги указывали З. Фрейд, М. Кляйн, М. Малер, Д. Мельтцер, Д. Фэйрберн, Х. Кохут, Д. В. Винникотт, У. Бион и многие другие. Отмечалось, что сепарационная тревога связана с болезненным чувством страха, возникающим тогда, когда эмоциональные отношения со значимым лицом из близкого окружения человека оказываются под угрозой или прерываются. При этом прерывание отношений может быть как результатом действительной потери значимого человека, так и следствием потери эмоциональной связи в виде утраты любви значимого лица [3].

Обобщая основные психоаналитические теории тревоги, можно выделить и описать три основных вида тревоги:

– **психотическая тревога**, связанная со страхом уничтожения или нарушения целостности Я (самости), одной из значимых разновидностей которой является тревога преследования (персекуторная тревога);

– **сепарационная тревога**, связанная со страхом сепарации или утраты объекта, например, вследствие внутренних разрушительных деструктивных импульсов, направленных на любимый объект, и вызывающих депрессивную тревогу по Кляйн, или вследствие страха реальной утраты объекта в случае его длительного отсутствия или временного исчезновения;

– **невротическая тревога**, связанная со страхом наказания и утраты любви значимого лица в эдипальной (триадной) ситуации.

Таким образом, определяя тревогу как сигнальный аффект, возникающий в ситуации опасности, можно классифицировать виды тревоги по тем разновидностям реальных или фантазийных опасностей, которые ее порождают. В зависимости от выявления фантазий уничтожения собственного Я (самости), утраты или уничтожения объекта, любви объекта или нарциссически инвестированной части тела вследствие наказания можно говорить о наличии психотической, сепарационной или невротической тревоги. Также можно отметить значение страха утраты (себя, части тела, значимого объекта или эмоциональной связи с объектом) в качестве универсального фактора возникновения тревоги.

Литература

1. Фрейд З. Торможение, симптом, тревога / З. Фрейд // Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу / З. Фрейд. – Минск: Попурри, 1998. – С. 241–321.
2. Кляйн, М. О теории вины и тревоги / М. Кляйн // Развитие в психоанализе / М. Кляйн [и др.]. – М.: Академический Проект, 2001. – С. 394–423.
3. Кинодо, Ж.-М. Приручение одиночества / Ж.-М. Кинодо. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 254 с.

Ю. В. Мурашова

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СКЛОННЫХ К СУИЦИДУ ЛИЦ

Одной из важнейших проблем современности является феномен аутодеструктивного поведения, который наиболее ярко проявляется в суицидальном поведении. Несмотря на то, что уровень самоубийств в Беларуси за последние десять лет уменьшился с 34,9 до 25,3 случая на 100 тыс. населения, однако по-прежнему остается высоким. Кроме того, показатель числа суицидов на 100 тыс. населения в 2010 году в сравнении с 2009 годом не изменился, темп снижения остановился.

Самоубийством называют как сознательные действия, приведшие к смерти, так и действия, в результате которых была совершена попытка лишения себя жизни, но в силу обстоятельств не повлекшая фатального исхода. В связи с этим в последнее время ученые стали различать фатальное (завершенное) самоубийство и нефатальное самоубийство (или суицидальная попытка).

Суицидальные индивидуумы склонны преувеличивать размах и глубину проблем, в результате чего даже самые заурядные, ничтожные трудности воспринимаются ими как неразрешимые проблемы. Кроме того, эти люди крайне неуверенны в собственных силах и считают себя неспособными справиться с трудностями. И наконец, они склонны проецировать результирующую картину собственного поражения в будущее. Иначе говоря, они демонстрируют все признаки когнитивной триады, а именно преувеличенно негативное восприятие мира, собственной персоны и своего будущего, что и является непосредственным проявлением защитных механизмов психики.

Лица, склонные к суициду, изначально имеют проблемы в жизни, такие как потеря семьи, плохие отношения между родственниками, отдельное проживание родителей несовершеннолетних детей, плохое обращение с детьми или плохое воспитание, часто злоупотребляет психоактивными веществами и алкоголем. Однако, суицид происходит во всех семьях, включая те, которые внешне выглядят благополучными.

Существуют индивидуальные факторы, способствующие формированию суицидального поведения. Они подразделяются на преддиспозиционные, статусные и позиционные.

Преддиспозиционные факторы – это сниженная толерантность к эмоциональным нагрузкам, максимализм суждений и их незрелость, дефектность прогнозирования, неблагополучие в коммуникации, неадекватность самооценки, психологическая уязвимость, слабость психологических защит.

Позиционные – дезадаптивная позиция, пассивно – оборонительный характер поведения человека.

Статусные – особенности психического состояния человека [1].

Когда человек попадает в кризисную ситуацию, он перестаёт здраво мыслить и принимать взвешенные решения, напряжение растёт, оно сменяется волнением или даже паникой и срочно надо начать принимать препараты от стресса, чтобы не усугубить ситуацию. Именно такие ситуации «включают» защитные механизмы личности или как их называл основатель этой теории Зигмунд Фрейд, «психологическую защиту».

Защитное поведение проявляется следующим образом: проекция своей вины на окружающих людей; рационализация или оправдание – это способ чувствовать себя личностью, человек оправдывается, что не сделал что-либо неверно, потому что был занят более важным делом или «все так делают»; компенсация предполагает попытку

замены какой-либо неполноценности, путём её устранения и/или развития успешного навыка, происходит как бы переключение между тем чего недостаёт на то, что в избытке и без того приносит удовольствие (частным примером компенсации является сублимация); отрицание – не обращать внимания на раздражитель, абстрагироваться от него, закрыть глаза и сделать вид, что его нет.

Исследование проводилось в феврале – марте 2013 года на базе учреждения здравоохранения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница», в котором принимали участие 26 пациентов с диагнозами суицид, парасуицид, суицидальные мысли и намерения. Испытуемые были протестированы по методикам Life Style Index (LSI). Обследование проводилось в два этапа: первоначальное на момент поступления в больницу, то есть сразу после попытки совершения самоубийства, и повторное на момент выписки, после проведенной медикаментозной терапии и занятий с психологом.

Гипотезой исследования выступало утверждение о том, что у лиц с различной степенью суицидальной активности имеются различия в механизмах психологической защиты.

По результатам диагностики выявлено, что у людей, склонных к суицидальному поведению, доминирующими являются такие механизмы психологической защиты, как отрицание и проекция. Данные защитные механизмы остаются доминирующими и при повторном тестировании, что позволяет сделать вывод об устойчивости сформированных форм поведения и реагирования в тяжелых жизненных ситуациях.

Механизмы психологической защиты предназначены для смягчения негативных переживаний жизненных ситуаций. Применяемые лицами, склонными к суициду, механизмы отрицание и проекция, по классификации многих авторов, относятся к первичным, т. е. являются слабыми в своих защитных способностях у взрослого человека. Именно доминирование данных защитных механизмов может являться отправной точкой развития склонности к суицидальному поведению. В связи с этим возможное осознание поведения и реагирования на тяжелые жизненные ситуации может быть началом формирования и развития позитивного отношения к жизни и выхода из группы риска.

Литература

1. Амбрумова, А. Г. Предупреждение самоубийств /А. Г. Амбрумова, С. В. Бородин, А. С. Михлин. – М., 1980. – 238с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Психологическое здоровье человека интегрирует аспекты внутреннего мира и способы внешних проявлений личности в единое целое. Психологическое здоровье является важной составляющей социального самочувствия человека и его жизненных сил.

Исторически сложилось так, что психология здоровья претендует на условную новизну, в отличие от психологии болезней, которая оформилась как одно из направлений психологической науки – клинической психологии. Гуманитарная парадигма допускает существование разных точек зрения о критериях здоровой личности.

В рамках гуманистической психологии благодаря работам Э. Фромма, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла рассматривалась проблематика здоровой личности. Теоретические модели психологического здоровья представляют собой варианты развития и конкретизации более общих представлений о человеческой реальности.

Понятие «психическое здоровье индивида» широко используется в гуманистическом направлении психологи, в рамках которого была предложена новая концепция «позитивного психического здоровья». Она базируется на истинно человеческом жизнеосуществлении. Так, видный представитель этого направления А. Маслоу пишет, что «патологические нарушения психического здоровья – неврозы и психозы, есть следствие ошибочного, неверного развития личности. Психически здоровые индивидуумы – это люди зрелые, с высокой степенью самоактуализации, имеющие реальные жизненные достижения и развившие свои личностные возможности» [1, с. 54]. По его мнению, показателями психического здоровья являются полнота, богатство развития личности, стремление к гуманистическим ценностям – наличие и развитие таких качеств как принятие других, автономность, спонтанность, альтруизм, креативность и др.

Близкие идеи развиваются в «метапсихологии» (Д. Андреева), логотерапии (В. Франкл), социальной логотерапии (С. И. Григорьев и др.).

Так, Е. Р. Калитеевская и В. И. Ильичева указывают на то, что *психическое здоровье* – это мера способности человека трансцендентировать свою социальную и биологическую детерминированность, выступать активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире [2].

В настоящее время существует проблема разделения понятий психического и психологического здоровья. Психическое здоровье – состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивает адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нём всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека.

Основными критериями психического здоровья являются: 1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий; 2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных эмоционально-волевой и познавательной сфер; 3) адаптивность в микросоциальных отношениях; 4) способность к самоуправлению поведением, разумному планированию жизненных целей и поддержанию активности в их достижении [3, с. 148].

Психологическое здоровье является состоянием полноценно функционирующей личности, главным критерием которого является сформированность самоактуализационных характеристик, отражающих заложенное в самой природе человека стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Психологическое здоровье личности выступает в качестве психологического средства, изначально и прижизненно формирующихся психических функций и образований, служащих организации оптимального поведения по осуществлению потребностей, желаний и целей личности [4, с. 207–208].

Если психическое здоровье человека определяется отсутствием симптомов психических заболеваний, нарушений познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности, то психологическое здоровье определяется здоровьесозидающей деятельностью человека, выступающей в качестве важнейшего условия самореализации человека. Психологическое здоровье находит своё отражение в следующих функциях: рефлексивно-гармонизирующей, коммуникативно-гармонизирующей, психофизиологической, актуализирующей, психокорректирующей и психосинтезирующей. Психологическое здоровье личности – это психологическая модель здоровья, которая регулируется на социально-психологическом уровне и в качестве основного критерия выступает сформированность самоактуализационных характеристик, где целью психологического здоровья является гармоничное развитие личности [5, с. 194].

Таким образом, психологическое здоровье личности является состоянием благополучия, при котором человек может реализовать свой потенциал, умеет справляться с жизненными проблемами, продуктивно работает, а успешность личностного развития определяется стремлением к реализации своих возможностей, к самосовершенствованию и самоактуализации.

Литература

1. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 322 с.

2. Зеленцова, Т. В. Психологическое здоровье личности: разнообразие подходов [Электронный ресурс] / Т. В. Зеленцова. – Режим доступа: <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/93-arkhiv-statej/2012>. – Дата доступа: 01.02.2014. – Загл. с экрана.

3. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 806 с.

4. Хвалько, И. А. Психологическое здоровье личности / И. А. Хвалько // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, 23-24 мая 2012 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь : в 3 ч. / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), А. Я. Тучина (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – Ч. 3. – С. 207–210.

5. Каменко, В. М. Психическое и психологическое здоровье / В. М. Каменко // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, 23-24 мая 2012 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь : в 3 ч. / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), А. Я. Тучина (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – Ч. 3. – С. 193–195.

А. Г. Самохвалова

г. Кострома, Костромской государственный университет
им. Н. А. Некрасова

КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ*

В современном мире, к сожалению, возрастает число ситуаций, когда ребенок становится субъектом затрудненного общения, либо сам испытывая коммуникативные трудности, либо создавая их для других участников коммуникаций [3]. Мы полагаем, что самоактуализация ребенка в ситуации затрудненного общения обусловлена спецификой

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001а.

его коммуникативной активности, которая способствует либо преодолению актуальных коммуникативных трудностей, либо возникновению и закреплению деструктивных форм социального поведения. К. А. Абульханова отдает активности ключевое место в структуре субъектности и рассматривает ее как способ самовыражения и самоосуществления человека, при этом активность выступает как индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, разрешающее противоречия, возникающие на жизненном пути [1].

Коммуникативная активность ребенка может иметь различную направленность:

- либо на коммуникативный процесс (ребенок сконцентрирован на процессе общения, пытается реализовать коммуникативные программы, справляться с возникающими трудностями); либо на результат общения (ребенок строго следует поставленной цели, ему важен лишь результат);

- либо на преодоление возникающих коммуникативных трудностей на пути достижения целей общения; либо на избегание ситуаций коммуникативного неуспеха, уход от травмирующих переживаний;

- интраактивность направлена на преобразование собственных коммуникативных качеств, на изменение отношения к себе, партнеру и к ситуации в целом; экстраактивность направлена на преобразование коммуникативного процесса, воздействие на партнеров по общению.

Исследование специфики коммуникативной активности ребенка на разных этапах детского онтогенеза (дошкольный ($n = 70$), младший школьный ($n = 70$) подростковый ($n = 70$) возраст) позволило нам выявить основные формы коммуникативной активности ребенка и возрастные различия в их актуализации. Доказано, что основными формами коммуникативной активности ребенка являются:

- хаотичная, характеризующаяся неосознанностью коммуникативных целей, спонтанностью коммуникативных действий, отсутствием самоконтроля и рефлексии в общении;

- защитная, направленная на предотвращение нарушения внутренней устойчивости ребенка под влиянием нежелательных и социально вредных условий общения;

- деструктивная, направленная на разрушение межличностных отношений, на обвинение, подавление собеседников, агрессию и аддиктивное поведение;

- преодолевающая, направленная на осознание и преодоление коммуникативных трудностей;

- исследовательская, направленная на апробацию новых моделей коммуникативного поведения; творческую самоактуализацию в общении.

В старшем дошкольном возрасте в ситуации затрудненного общения уровень хаотичности активности достаточно высок, преобладают защитные реакции ухода и компенсации, склонность ко лжи, возникают первые попытки преодоления трудностей в общении и исправления собственных ошибок, чаще всего в соответствии с требованиями взрослых. В младшем школьном возрасте коммуникативная активность более направлена на результативность общения, преодоление возникающих трудностей, социально ориентирована; характерны демонстративность, манипулятивность в общении, попытки осмысления причин коммуникативных трудностей и исправления ошибок, апробация новых моделей общения. В подростковом возрасте уровень хаотичности вновь возрастает, явно преобладает деструктивная активность во всех ее проявлениях, появляются попытки выхода из ситуаций затрудненного общения через аддиктивное поведение (курение, употребление пива, принятие успокоительных средств), характерны реакции ухода от травмирующих переживаний, попытки убедить других в их неправоте, апробация вариативных моделей коммуникативного поведения.

Выявлены закономерности *преемственности и интеграции* различных форм коммуникативной активности в ситуациях затрудненного общения: 1) хаотичная и защитная виды активности субъекта легко переходят в любые другие формы, как в деструктивные, так и в конструктивные; 2) преодолевающая активность в случае успешных попыток ребенка совладать с ситуацией и преодолеть коммуникативные трудности, переходит в исследовательскую; в ситуациях, когда попытки преодолеть свои трудности были безуспешны, ребенок переключается на хаотичную активность, либо актуализирует защитные формы поведения (уход от травмирующих переживаний, компенсацию, демонстративность); 3) чаще всего в ситуации затрудненного общения интегрируются защитная активность с деструктивной; преодолевающая активность с исследовательской.

Результаты анализа многочисленных индивидуальных случаев показали, что коммуникативная активность является условием преодоления коммуникативных трудностей ребенка в ситуации затрудненного общения; прогрессивного или регрессивного коммуникативного развития; обуславливает возможность перехода потенциальных коммуникативных качеств ребенка в актуальные.

Опираясь на теорию Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития [2], в коммуникативной сфере личности ребенка мы выделяем *зону актуального коммуникативного развития* (коммуникативный арсенал) и *зону потенциального коммуникативного развития* (коммуникативный потенциал). Однако ведущую роль в процессе

преодоления коммуникативных трудностей мы отводим не взрослому, а самому ребенку, который, постепенно осознавая, что не может найти выход из ситуации затрудненного общения, используя привычные коммуникативные действия, начинает апробировать новые, ранее не свойственные ему паттерны коммуникативного поведения, раскрывая свои собственные коммуникативные потенциалы.

Результаты наших исследований доказывают, что *прогрессивное коммуникативное развитие* обеспечивается преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности ребенка; *коммуникативный регресс* обусловлен преобладанием и устойчивостью в процессе общения ребенка защитных и деструктивных форм активности; *стагнация коммуникативного развития* наблюдается в результате преобладания у ребенка в ситуациях затрудненного общения хаотичной коммуникативной активности.

Таким образом, коммуникативная активность рассматривается нами как условие преодоления актуальных коммуникативных трудностей ребенка в ситуации общения; развития, деформации или стагнации коммуникативного развития ребенка.

Литература

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НИИО «МОДЭК», 1999. – 240 с.
2. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 314–328.
3. Самохвалова, А. Г. Ребенок как субъект затрудненного общения / А. Г. Самохвалова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – Том 14. – № 4. – С. 137–143.

А. А. Селезнёв

г. Барановичи, Барановичский государственный университет

ТЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ А. МАСЛОУ

Представитель гуманистической психологии А. Маслоу определяет динамические характеристики психологического здоровья, такие, как «самоактуализация», «самореализация», «полноценное человеческое функционирование» [1; 2]. В «Психологии бытия» психолог

указывает на необходимость замены понятия «психическое здоровье», понятием «самоактуализация» [2, с. 15]. По его мнению, самоактуализация понимается преимущественно как личностный рост «изнутри» без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития, а также вершинный уровень развития личности, который может быть достигнут не ранее зрелого возраста, когда удовлетворены все базовые и метапотребности и происходит «актуализация» полного потенциала личности.

Развитие психологической культуры общества приводит к более глубокому пониманию различий самовыражения и представлений о здоровье у разных индивидов (В. А. Ананьев, Д. Мацумото, Г. С. Никифоров и др.) [3; 4]. Мы согласны с мнением Д. Мацумото и других исследователей, что популярная в середине XX века тема самоактуализации в контексте гуманистической психологии А. Маслоу и определяемая ею идеология уместны не во всякой культуре, учитывая то, что самосознание и самовыражение у разных людей могут иметь разные проявления [4].

Известно, что в годы войны в блокадном Ленинграде наиболее жизнестойкими среди блокадников оказались именно те люди, которые заботились о других. Таким образом, утверждение А. Маслоу о необходимости первоочередного удовлетворения базовых потребностей для достижения самоактуализации человека недостаточно убедительно. Весьма спорным является и выражение А. Маслоу: «Самоактуализирующиеся люди – это, прежде всего, хорошие животные, радующиеся жизни без сожаления или стыда. У них неизменно хороший аппетит, здоровый сон, приносящая радость и удовлетворение сексуальная жизнь, и они не испытывают чувства стыда за проявление физиологических влечений» [1, с. 192]. Идеи гуманизма ясно отражены в высказывании Р. Тагора: «Человек хуже животного, когда становится животным» [5, с. 1119].

В погоне за удовольствиями, материальными благами цивилизации весьма заманчиво выглядит идеология А. Маслоу с ее «пирамидой потребностей», некритичное восприятие и принятие которой оправдывают стремление человека к наживе и богатству. Забавно изучать «психологический механизм» теории человеческой мотивации по А. Маслоу: «Например, если доминирующая потребность А удовлетворена только на 10 %, потребность Б может не проявлять себя совсем. Однако по мере того, как уровень удовлетворения потребности А достигнет 25 %, потребность Б может проявить себя на 5 %, а когда потребность А удовлетворена на 75 %, потребность Б проявляется на 50 %, и т. д.» [1, с. 75]. «Доказательная» база рассуждений

А. Маслоу основывается далеко не на гуманистических описаниях, когда он пишет, что «у крыс есть несколько видов мотивации не физиологического характера, а поскольку так много исследований мотивации проводилось именно с этими животными, легко перенести представления, касающиеся крыс, на человека» [1, с. 62].

Но, как верно отмечает представитель Востока – Его Святейшество Далай-лама, «решение проблем бедности не обеспечивает внутреннего мира..., люди, по крайней мере те, которые больше не заботятся об удовлетворении своих материальных потребностей, все равно сталкиваются с проблемами, главным образом на психическом уровне... Следовательно, теперь мы должны изучать другую область – область психического здоровья» [6, с. 30–31].

Сегодня как никогда актуально и злободневно звучат строки А. С. Макаренко из «Педагогической поэмы»: «У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне нужны не книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [7, с. 15]. Забывая отечественный опыт, некритично воспринимая модные течения в психологии, мы очень похожи на путников, потерявшихся во времени, пространстве и собственной личности.

В теоретико-методологическом плане изучение взаимосвязи психологической культуры и здоровья приобретает особую важность для различных специалистов в сфере обучения и воспитания, в т. ч. для осмысления индивидуальной агрессивности, особенно в молодежной среде, профилактики насилия и деструктивности.

Ни одна теория мотивации человека не может претендовать на всеобщую, а тем более «разумную» теорию, объясняющую всю сложность внутренней мотивации поступков и стремлений, духовного пути самопознания и самовоспитания человека. Некритичное принятие теоретических психологических рассуждений (а не практических доказательств) весьма опасно для специалистов, занимающихся вопросами обучения и воспитания молодого поколения, так как стремление к самоактуализации в понимании А. Маслоу и его поклонников оправдывает для многих людей стремление к богатству, в первую очередь, а стремление к духовному росту откладывается на неопределенный срок. Замена нравственных ценностей на материальные – путь, который не ведет к психическому здоровью. Утрата собственных культурных традиций может способствовать или уже способствует, если

вспомнить многочисленные сериалы и рекламные ролики, восхваляющие богатство, а не ум, не труд и не заботу о ближних, потере связи с историей нашего общества, поколениями людей, воспитанных в духе коллективизма и взаимопомощи.

Литература

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
2. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
3. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
4. Психология и культура / Д. Мацумото [и др.] ; под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
5. Большая книга афоризмов / А. П. Кондрашов, И. И. Комарова. – М. : РИПОЛ классик, 2007. – 1216 с.
6. Далай-лама. Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия / Далай-лама, П. Экман. – СПб. : Питер, 2012. – 304 с.
7. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Собр. соч. : в 5 т. – М. : Правда, 1971. – Т. 1. – 431 с.

К. Л. Соколова

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

Термин «толерантность» является сегодня широко распространенным, часто употребляемым как в научной литературе, так и в повседневной практике коммуникации. Несмотря на это, представления о содержании и роли данного феномена нередко противоречивы. В переводе с латинского толерантность означает терпение. Вероятно поэтому толерантность нередко понимается как способность безропотно выносить нечто неприятное, мириться с неблагоприятными обстоятельствами, как стремление уходить от конфликтов. В таком случае толерантность видится как нечто угрожающее потерей идентичности. На наш взгляд, толерантность представляет собой гораздо более многозначный феномен и является неотъемлемым атрибутом зрелой, психологически здоровой личности.

Г. Оллпорт одним из первых описал толерантную личность, выделив следующие основные характеристики: знание самого себя,

защищенность, ответственность, меньшая потребность в определенности, отсутствие склонности обвинять во всех бедах окружающих, ориентация на себя, меньшая приверженность к порядку, способность к эмпатии, чувство юмора, предпочтение свободы и демократии.

С. Л. Братченко, проанализировав исследования толерантности западных и отечественных психологов, раскрывает содержание основных компонентов толерантности. Когнитивный компонент толерантности состоит в признании сложности, многомерности и многообразия мира. В качестве основных составляющих эмоционального компонента называются эмпатия и аффективная толерантность, суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к своим и чужим болезненным переживаниям без того, чтобы подавлять или искажать их. К поведенческому компоненту толерантности автор относит способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции, готовность к толерантному отношению к высказываниям других, умение договариваться, толерантное поведение в напряженных ситуациях.

Наиболее значимым автору представляется личностный компонент, включающий особую ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека, его прав и свобод, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком. Подчеркивается, что в основе личностного отношения к толерантности лежит принимающее и уважительное отношение к самому себе. Также С. Л. Братченко вводит еще один условный компонент толерантности – вербальный, подчеркивая то, что для многих толерантность представляет сугубо декларативное явление, о ней говорят, но не более того [1, с. 106–107].

Известно, что весьма значительный вклад в современные представления о психологическом здоровье внесли психологи гуманистического направления, такие как А. Маслоу, К. Роджерс и др. Анализируя их описания психически здоровой личности, можно заметить, что она имеет ряд общих характеристик с толерантной личностью. Среди таких ключевых качеств можно отметить демократический характер, приверженность гуманистическим ценностям, принятие себя и других, доверие к человеческой природе в целом, чувство юмора. Гуманистами подчеркивается просоциальная направленность зрелой личности, ее адаптированность в обществе при сохранении независимости и автономии.

Есть и эмпирически полученные свидетельства связи между толерантностью и психологическим здоровьем. Рассмотрим некоторые из них.

М. М. Гарифуллина и О. К. Граужанина, обследуя выборку респондентов, обратившихся за помощью с различными симптомами психологического неблагополучия, пришли к выводу о наличии связи этих симптомов со слабым развитием психологической готовности к толерантному общению с другими и миром. Так, для большинства респондентов были характерны эгоцентрическая направленность личности и «вещное» отношение к другому, заниженная самооценка и оценка других людей, пессимистическое восприятие природы человека в целом, способность к самопринятию ниже среднего, недостаточное развитие способности к установлению эмоционально-насыщенных контактов с людьми, к эмпатии [2].

З. Х. Ботгаева, исследуя мигрантов, также приходит к выводу о наличии взаимосвязи между толерантностью и показателями психологического здоровья. В частности, было выявлено, что выраженность установок на социальное равенство способствует социокультурной адаптации, индивиды, придерживающиеся идеологии мультикультурализма, осознанно принимают все разнообразие мира, что порождает внутренний психологический комфорт, а именно удовлетворенность собой, такие личности ценят свое, но и с уважением относятся к чужому [3].

Результаты диагностического исследования О. С. Иониной показали, что подростки с высоким уровнем толерантности в незначительной степени переживают ситуацию внутриличностного конфликта, в то время как у подростков с низким уровнем толерантности внутриличностный конфликт выражен в гораздо большей степени [4].

Также А. П. Цукановой была выявлена связь между интолерантностью и рядом показателей дезадаптивности: эмоциональным дискомфортом, нервно-психической неустойчивостью, экстернальностью, ведомостью, эскапизмом, а также непринятием себя и других [5].

Как можно заключить, толерантность основывается не столько на принятии и терпимом отношении к другим, но прежде всего на таком отношении к себе. Толерантная личность не стремится к отрицанию или разрушению межличностных границ, но способна конструктивно отстаивать свои границы, сохраняя их гибкость и уважая границы другого. Данные особенности способствуют сохранению адаптивности, психологического комфорта, а, следовательно, и психологического здоровья.

Литература

1. Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2003. – С. 104–117.

2. Гарифуллина, М. М. Толерантное общение как психологический механизм здоровья / М. М. Гарифуллина, О.К. Граужанина // Сайт Казанского ун-та:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РАЗДЕЛ III

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. С. Алейникова
г. Минск, БГУ

СООТНОШЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В педагогике широко известна тенденция ориентировать процесс обучения только на прямой фактологический результат. Учителя оценивают то, *чему* школьники научились вместо того, чтобы обратить внимание на то, *как* они этому научились. «Критерием оценки является количество выученных правил, а не способ и стратегия мышления, с помощью которых ученик их осваивает и получает результаты» [4, с. 188]. Однако, в последнее время в психолого-педагогических исследованиях ученые все чаще обращают внимание на познавательные процессы и механизмы познавательной деятельности, которые развиваются и формируются под воздействием образовательной среды. Большинство исследователей опирается на теоретические взгляды Л. С. Выготского и обращается к роли социокультурной среды в развитии личности обучающегося.

Теорию Л. С. Выготского можно охарактеризовать несколькими ключевыми словами: социальное взаимодействие, орудие и знак, культура, история, высшие психические функции. Соединив вышеуказанные слова и выражения в единое высказывание, мы получим «социо-историко-культурную теорию развития высших психических функций», известную как «культурно-историческая теория» [1, с. 3].

Человек по своей природе не может нормально развиваться, если он изолирован от общества. Генетическая предрасположенность ребенка к общению является основой его социального взаимодействия с окружающими людьми. В таком взаимодействии существенная роль принадлежит знакам и различным знаковым системам, первостепенной функцией которых становится оказание помощи в осуществлении коммуникации, а впоследствии – индивидуализации самосознания личности. Последняя происходит тогда, когда индивид использует знаковые системы для организации и контроля своего поведения. Иначе говоря, определенные виды высших психических функций,

такие как произвольное внимание, смысловая память, вербальное мышление и сложные эмоции (интерес, удивление, радость, горе и др.), не могут формироваться и развиваться вне социального взаимодействия.

Рассмотрим процесс обучения овладению языком как важнейшей знаковой системой. Социальное окружение (в нашем случае – образовательная среда) является «пусковым механизмом» этого процесса. Однако этим значимость процесса обучения не ограничивается. Стоит обратить внимание на факт обеспечения личности обучающегося одним из главных инструментов познания – языком. Являясь порождением общественных отношений, язык становится индивидуальной характеристикой вследствие развития внутренней речи. Такое приобретение (внутренняя речь) начинает взаимодействовать с другими психическими функциями (например, мышлением), что, в свою очередь, порождает возникновение новых видов психических функций (например, вербального мышления). Согласно гипотезе Л. С. Выготского, которая пока незначительно исследована в психологии, ключевым фактором развития является не прогресс каждой психической функции в отдельности, а изменения, происходящие в отношениях между различными функциями [2].

Установленную Л. С. Выготским взаимосвязь обучения и развития применительно к овладению речью можно выразить следующим образом: в естественном процессе развития обучение является средством, усиливающим этот процесс путем привлечения знаковой системы, под воздействием которой происходит перестройка психических функций обучающегося [2].

Необходимо также остановиться на рассмотрении Л. С. Выготским систем научных понятий, овладение которыми приводит к основательным изменениям в мышлении школьников.

Важной особенностью научных понятий является их иерархическая структура организации. Овладение такой структурой подразумевает выполнение широкого спектра мыслительных операций, что влечет за собой так называемое «искусственное развитие» учащихся, когда обучение рассматривается не только как процесс интенсификации естественных механизмов развития, но и как относительно независимый источник умственного развития [1].

Для Л. С. Выготского обучение не сводится к овладению основами наук. Главным ученый видит обеспечение развития ребенка с помощью инструментов познания и мыслительных операций. Если применить такой подход к овладению учащимися языковой системой, то существенным становится не знание таксономических лингвистических категорий, а овладение процедурой выполнения различных мыслительных

операций с этими категориями (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и др.). Это говорит о том, что Л. С. Выготский придавал большое значение содержанию обучения, но ещё больший акцент ставил на структурный аспект этого содержания.

Таким образом, «<...> обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [3, с. 16]. Правильно организованное обучение, являясь ведущей деятельностью учащихся, ведет за собой их умственное развитие.

Литература

1. Ivic, I. Lev S. Vygotsky (1896–1934) / I. Ivic // Prospects: the quarterly review of comparative education. – 1994. – vol. XXIV no. 3/4. – p. 471–485.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель, Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л. С. Выготский. – М., Л.: Учпедгиз, 1935. – 136 с.
4. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография / А. А. Плигин. – М.: КСП, 2003. – 432 с.

Катерине Силаэ Бенедикт

Рио-де-Жанейро – Федеральный Университет Флуминенсе

НА УЧАСТКАХ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ СЕТЕЙ: КАРТОГРАФИЯ С ДЕТЬМИ²

Эта работа – результат научного исследования, которое нацелено на понимание детской логики в сфере пространственных представлений, а также на выявление процессов формирования картографических понятий и перцепций среды класса в начальной школе, того, как дети обнаруживают свои картографические знания и как эти знания появляются в их отношениях со взрослыми и другими детьми в культурно-исторической перспективе. В ходе исследования я пыталась пронаблюдать видение детьми пространств, в которых они находились через

² Перевод с португальского на русский Зои Престес

их собственные представления. Горизонт этого исследования – не картография для детей начальной школы, но картография с детьми, когда в процессе диалога с их формами картографирования мира, учитываются процессы значения, которые свойственны детям. Картография здесь понимается как важное средство для чтения мира, осуществляемое с учётом различных точек зрения и перспектив. Предметы и технологии, постоянно изменяющиеся инструменты деятельности в человеческой истории имеют разные измерения и разное значение в развитии человека. Диалектически мы есть и продукты, и создатели культуры, одновременно и сеть, и паук. Взять пространство, или лучше, пространственность как категорию интерпретации конституции и развития человеческого, – значит понять продуктивную взаимосвязь «культурных процессов и существующих форм, предметов и других людей» [ЛОПЕС, 2009, с. 115]. Это значит учитывать пространственность как основное понятие в изучении того, как люди, и, особенно, дети, есть и находятся в мире, узнавая пространство как культурный атрибут, который позволяет позиционировать «пространственное взаимоотношение, которое конституирует, производит и, одновременно, индивидуализирует и коллективизирует детей и их пространства» [ЛОПЕС, 2009].

Нами установлено, что дети имеют информацию, которую раннее получили от взрослых и от других детей, из средств массовой информации и других современных источников. Эти данные стали пониматься и передаваться другим с помощью придания значения и переименования, в двойном житейском движении и постоянном приближении при картографических элементах и формах представления. Опыт детей играющих, читающих, придающих значение и интерпретирующих карты, свидетельствует о той большой человеческой способности производства авторства в мире, способности освободиться от непосредственного плана, в который мы погружаемся, когда имеем дело с различными пространствами и временами. Выявляется возможность думать сферами, пространствами значений и исполнять условия очеловечивания, которые нас отличают от других приматов. Картографические элементы, которые были представлены на картографическом уголке, детьми понимались не изолированно, но только в отношении с другими элементами нашей культуры и с житейским опытом, связанным с творческим процессом.

«Я» конституируется из исторических отношений, установленных с социальными группами. Но не устанавливается прямая связь с другим, а опосредованная символическими полями. Мы не видим мир таким, каков он есть, но таким, каким его полагаем. В зависимости от формы

понимания мира и внутренних факторов каждого, в диалектическом процессе, по мере того как человек превращает мир, он сам превращается. В представлениях людей географические измерения не просто картографичны. Пространственные отношения – это отношения социально-пространственные, обозначенные символическими опосредователями, культурными и социальными. Свести это пространство до точной концепции, объективной и математической, – значит закрыть сеть, через которую мы видим и фильтруем мир, воплощая его в нашу субъективность, и к развитию нашего художественного, технического и научного познания. Признавая слово как единицу мышления и речи, а переживание как единицу человека и среды, мы позиционируем пространство как единицу исторического времени и географического пространства. Слова, переживания и пространства это неделимые (цельные) и взаимодополняющие единицы в сложном историческом и постоянном двойном процессе, которому мы подчинены, т. к. мы неоконченные существа и постоянно изменяемся. Именно эта неполноценность сделала и делает так, чтобы мы, через нашу социо-когнитивную способность и человеческую пластичность, смогли научиться с другими и всегда придаем другое значение нам самим, сохраняя и трансформируя нашу культуру. Богатство понятий и разделенных с другими пейзажей, взглядов, интерпретаций и опытов сделало возможным другие познания и формы детей устанавливать отношения и переживать разные социальные роли. Это согласованное пространство – в случае исследования это картографический уголок – чтобы появилось пережитое и совместимое пространство, имея игру, чтение, разговоры, приключения, воображение и фантазию как средства выражения, представляется как основное средство для педагогической работы с детьми через их активное и авторское участие в построении школьной картографии. Это возможно потому, что развитие детей связано с их овладением культуры и осознанием форм бытия в мире, то есть человеческой *práxis*.

Литература

1. LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. O Social em Questão. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro> Puc-Rio. Dep. Serviço Social, 2009.

*Тиаго Богоссиян,
Жадер Жанер Морейра Лопес*
Нитерой – Федеральный Университет Флуминенсе

ПРОСТРАНСТВА ИГРЫ³

«Сейчас не время играть» – это часто слышится от взрослых в направлении детей, чтобы запретить игровую деятельность. Так как и время игры всегда контролируется взрослыми, место, где будет происходить игра, – также. Различные сообщества отвечают за то, чтобы определить пространство для детей с единственной целью – контролировать игровую деятельность. Как дети относятся к этой предопределённости времени и пространства для игры? Неужели они удовлетворяются тем, что задано им? А в случае неудовольствия, как они преодолевают это и ищут другие места, чтобы играть?

Этот текст – результат размышлений, которые были развиты в исследовании, проводимом в одном воспитательном учреждении для детей в городе Нитерой (Бразилия), и находится в научной области, которая называется География Детства. Эта область познания пытается сблизиться с социальными исследованиями о детстве и его географическим пространством в различных инстанциях (пейзаже, территории и места). Эта область исследований в Бразилии основывается на культурно-исторической теории Выготского и его последователей, которая является важной теоретической опорой. В этой работе мы пытаемся понять, как детское воображение при игровой деятельности придает значение географическому пространству.

Географическое пространство – это любая площадь земной поверхности в любой шкале, которая принадлежит кому-то символически или конкретно либо индивидууму, либо группе индивидуумов. Поэтому речь идёт о чувствах и идеях конкретной группы или конкретного человека о пространстве, основанных на их собственных переживаниях. Дети различных возрастов перемещаются в различных пространствах, таких как парки, ясли, детские сады или библиотеки, входя в различные отношения. Однако, когда ребёнок очень маленький, его передвижение в пространстве ограничено и он проходит мало пространств. В игровой деятельности ребёнок через воображение придает значение людям, предметам, временам и местам, как, например, когда воображает, что он супер-герой или когда пробки от бутылок превращаются в гоночные машины.

³ Перевод с португальского на русский Зои Престес

Выготский утверждает, что многие теории о детях не пытаются понять игру в контексте потребностей ребёнка, делают акцент либо на интеллектуальном уровне, либо на уровне импульсов. Его мотивации и склонности не учитываются в научных исследованиях. Но именно в игровой деятельности ребёнок способен реализовать свои нереализованные потребности. Через воображение и использование материальных инструментов ребёнок создает воображаемую ситуацию для того, чтобы подавить своё непосредственное желание, превращая воображение в действие [ВЫГОТСКИЙ, 2008, с. 23–25].

В отличие от других видов деятельности ребёнка, игра наполнена воображением. Но она также является материализацией воображаемой деятельности, что способствует развитию детей и созданию ими мира правил. Для Выготского, воображаемая ситуация сама в себе уже содержит правила поведения, хотя они и не были сформулированы заранее. «Ребёнок вообразил себя матерью, а куклу – ребёнком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения» [ВЫГОТСКИЙ, 2008, с. 27]. Это особенно интересно, когда взрослый пытается войти в детскую игру.

Группа детей играет с пластилином. Когда один из авторов этой статьи приблизился, один ребёнок позвал его, чтобы показать, что он делает, и начался диалог:

– *Смотри, дядя! Я варю еду, чтобы мы покушали. – И он мнёт пластилин до того, пока не превратил его во что-то похожее на хлебное тесто.*

– *Уммм, очень вкусно пахнет! Можно я попробую? – Я спрашиваю. Дети смотрят друг на друга удивленно и смеются.*

– *Можно, но ещё не готово. Подожди ещё чуть-чуть. – Он мнёт пластилин руками ещё чуть-чуть, потом соединяет руки в форме ракушек, а внутри пластилин. – Всё, готово!*

– *Но как я буду кушать? Руками? – Спрашиваю. Дети смеются.*

– *Пойду за приборами! – Говорит один ребёнок и сразу возвращается с пластмассовыми приборами. На! – Я держу пластмассовую ложку, прикасаюсь к пластилину и приближаю ко рту.*

– *Прекрасно, очень вкусно! – Дети очень смеются и начинают готовить напитки (Заметки наблюдений, 2013).*

Мы видим на этом примере, что дети развивают игры с довольно четкими правилами. Каждый ребёнок вообразил себе роль, не ребёнка, но повара. Место, где происходила деятельность (группа Детского сада) не то, где готовится еда, но его придумали. И инструменты мира взрослых, или созданные взрослыми для детей приобрели такие значения, какие необходимы были для них в игре и соответствовали

их общекультурному значению. Выготский утверждает, что дети ведут себя по правилам, которые происходят от воображаемой ситуации. «Поэтому, представить себе, что ребёнок может вести себя в мнимой ситуации без правил, то есть, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребёнок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребёнок, его отношение к предмету, если предмет изменил своё значение, будут вытекать из правил, то есть мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила» [ВЫГОТСКИЙ, 2008, с. 28].

Для Географии Детства и для Географии эта находка очень важна. Можно заметить, что игра позволяет детям расширять пространства, предлагаемые предыдущими поколениями, и позволяет ребёнку действовать в пространстве его понятий. Так, создавая воображаемые ситуации, ребёнок делает первые шаги к формированию понятий и к тому, чтобы думать о мире абстрактно. Когда ребёнок придает различные значения предметам, которые держит в руках, простраствам во всех его измерениях, то он эмансипируется от конкретной ситуации, с которой имеет дело [ВЫГОТСКИЙ, 2008, с. 32]. Это принципиально для его развития и для построения других простраственных возможностей его игровых деятельностей.

Литература

1. TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar. São Paulo: DIFGL, 1983.
2. VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Inicativas Sociais, n. 11, jun. 2008, pp. 23–36.

Т. Л. Валуйская
г. Минск, БГПУ

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Творческое мышление представляется как мышление высшего порядка. А интеллектуальная инициатива предстает как общая способность к творчеству.

Л. С. Выготский выдвинул идею, что развитие высших психических функций происходит через «овладение субъектом собственными процессами поведения» [1]. В. Д. Шадриков подчеркивает тесную связь между способностями и овладением психическими функциями

так как развитие способностей – это развитие функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и одновременно процесс развития культурно-обусловленных операционных механизмов, овладевая которыми, человек овладевает своими способностями [2, с. 25]. В. Д. Шадриков настаивает, что развитие способностей проходит тройную детерминацию: первичную детерминацию средой развития; вторичную – требованиями деятельности и третичную – духовными ценностями [2, с. 33]. Т. М. Савельева подчеркивает, что основной целью развивающего обучения должно быть развитие у человека базисной способности «строить собственную жизнедеятельность, т. е. быть ее субъектом» [3, с. 14]. А. К. Дусавицкий доказывает, что любое обучение есть одновременно и воспитание определенного типа личности [4].

К. Г. Кречетников пришел к выводу, что для реализации в учебном процессе вуза концепции развития творческой личности требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы [5, с. 5].

Современный этап создания развивающих образовательных технологий опирается преимущественно на идею обогащения развития и отличается синтетическим подходом к когнитивному и личностному развитию обучающихся (речь может идти о когнитивно-личностном или личностно-когнитивном развитии в обучении). Важным является все возрастающее убеждение отечественных и зарубежных ученых в том, что творческие способности можно развивать посредством специальных образовательных технологий. Наиболее эффективные программы развития интеллектуальных и творческих способностей являются долгосрочными, комплексными и специально направленными на то, чтобы обучающиеся овладевали стратегиями мышления / обучения посредством развития у них предметной и личностной рефлексии. Студенческий (юношеский и ранней взрослости) возраст сензитивен для развития творческих способностей и креативных черт личности.

Нами было проведено экспериментального обучения студентов с целью развития у них интеллектуальной инициативы, которая является показателем творческих способностей. Пилотажное исследование проведено в течение 4 учебного семестра на выборке студентов 2 курса БГПУ в рамках учебного предмета «Педагогическая психология». Как отмечает Д. Б. Богоявленская, развивающий эффект программы В. В. Давыдова заключается в том, что она формирует другую систему ценностных ориентаций, позволяет включать установку на процесс (рефлексия на способ, контроль и оценка, принятие частной задачи как учебной и т. д.) в само понятие результата [6, с. 329]. Мы стремились добиться развивающего эффекта своей программы таким же образом.

В содержании предмета были выделены ключевые положения, заданные для усвоения студентами. Эти положения были отражены в модульном построении данного курса и системном подходе к его структурированию и преподаванию. Базовым методом нашей программы можно признать «*infusion*» – интеграционный метод, объединяющий преимущества инструментального и поискового видов обучения. Особое внимание уделялось предметной рефлексии (способам деятельности): от способа как приема, заданного для усвоения, до способов, осознанно и устойчиво используемых разными студентами в ситуациях неопределенности. Разнообразие применяемых приемов и их эффективность также подлежала групповому обсуждению. На занятиях по психологии воспитания и психологии педагога обсуждению подвергались индивидуальные и групповые цели и ценности. Были существенно расширены возможности выбора заданий студентами для управляемой самостоятельной работы. Педагогическое взаимодействие было организовано на субъект-субъектной основе.

Результаты экспериментального обучения представлены на рисунке 1.

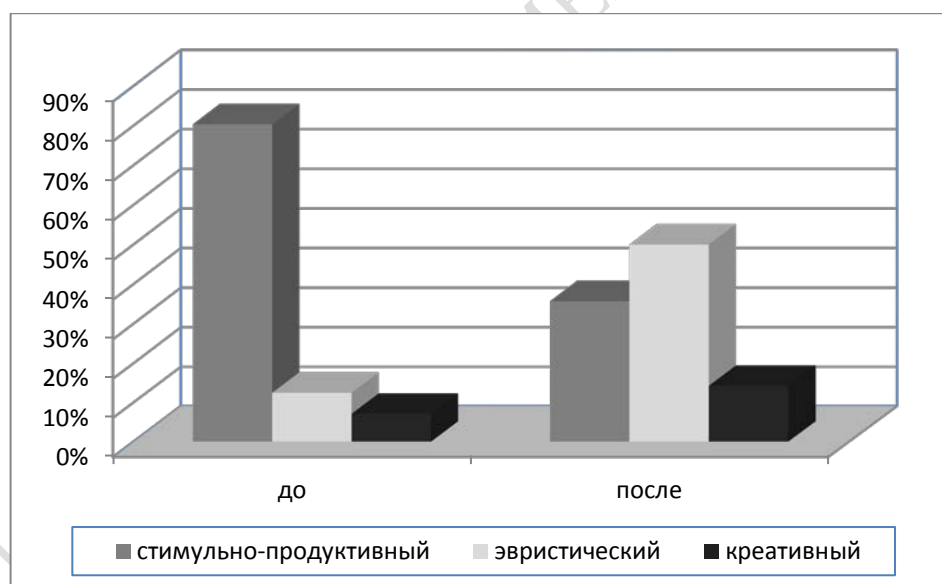


Рисунок 1 – Динамика интеллектуальной инициативы студентов при экспериментальном обучении

Увеличение количества интеллектуально инициативных студентов произошло в основном за счет тех, кто оптимизировал способ деятельности (эвристов). T (Вилкоксона) = 14,5, при $p < 0,001$. Экспериментальное обучение студентов гуманитарного профиля, построенное по законам развивающего образования, способствует развитию у них интеллектуальной активности эвристического типа.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности: сб. ст.; под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 24–38.
3. Савельева, Т. М. Актуальные проблемы построения развивающей формы обучения / Т. М. Савельева // Веснік адукацыі. – 2010. – № 12. – С. 13–17.
4. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 204 с.
5. Кречетников, К. Г. Развитие креативности личности в высшей школе // К. Г. Кречетников. – Режим доступа: <http://www.rb.ru/article/razvitie-kreativnosti-lichnosti-v-vysshey-shkole/6246387.html>. – Дата доступа: 16.11.2012.
6. Богоявленская, Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–42.

С. А. Вальченко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Рассмотрение проблемы формирования нравственности и нравственного сознания личности основывается в педагогике на прочном психологическом фундаменте. Начало такому содружеству наук было положено еще в 30-е гг. XX в. и связано с исследованиями П. П. Блонского и Л. С. Выготского.

В своих работах «Развитие высших психических функций», «Педагогика подростка», «Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте» и ряде других Л. С. Выготский выделил ряд идей, связанных с источниками и закономерностями развития ребенка в целом и его нравственного формирования, в частности. Прежде всего, следует выделить положение о том, что опосредованное усвоение общечеловеческого опыта в процессе обучения является основой психологического развития личности, ее высших психических функций, в том числе сознания. Иначе говоря, внешнее интериоризируется, «переходит вовнутрь» и становится частью структуры и различных функций личности. Отсюда следует, что общество, его культурно-исторический опыт, нормы и правила морали выступают как объективный

источник формирования нравственности. Но качество, результат этого процесса зависит от глубины анализа, понимания, усвоения, принятия такого источника каждой конкретной личностью.

Весьма важной является и идея Л. С. Выготского о том, что обучение и воспитание ведут за собой развитие, содействуют изменению и формированию особых форм произвольной и сознательной психической деятельности. Его гипотеза шла вразрез с позицией европейских психологов (Ж. Пиаже и др.), либо отождествляющих развитие с обучением, либо считающих его предпосылкой обучения. Применительно к проблеме нравственного воспитания это подводило к такому выводу: формирование «новых форм морального сознания и поведения должно осуществляться с некоторым опережением требований сегодняшнего дня, иначе говоря, исходить из перспективы тех требований, которые составляют содержание «зоны ближайшего развития» ребенка» [1, с. 208].

Принимая во внимание внешний источник формирования нравственного сознания и активную роль личности в процессе своего становления, рассмотрим более подробно сущностно-содержательные характеристики данной психолого-педагогической категории.

Нравственное сознание формируется постепенно в процессе социализации и воспитания личности, ее активного взаимодействия с общественно-культурной средой. Оно является частью целостного сознания человека и имеет ряд специфических черт, позволяющих судить о степени его зрелости. К этим чертам относят способность: «отражать объективную действительность под императивно-оценочным углом зрения; показывать отношение к отражаемым событиям, явлениям, поступкам и связанными с этим переживаниями человека, проявляющимися в различных нравственных чувствах; рефлексировать, итогом чего становится обоснование человеком своей моральной позиции; выдвигать цели на основе сравнительной оценки возможных вариантов; обеспечивать коммуникацию людей, сохранять и передавать новым поколениям накопленный моральный опыт» [2, с. 286].

На основе указанных черт большинство исследователей определяют три структурных компонента нравственного сознания: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Содержание познавательного компонента связано с нравственными представлениями, понятиями, убеждениями, принципами, ценностями и ценностными ориентациями личности, осознанием ею собственных моральных качеств и свойств. Эмоциональный компонент «предполагает положительное или отрицательное чувство к объекту, эмоционально-ценностное отношение к нормам морали, отношение к себе (включая самоуважение), моральную

самооценку, эмоциональную оценку межличностных отношений» [2, с. 285]. Поведенческий компонент связан с готовностью личности к нравственно значимым делам и поступкам, с практическим воплощением нравственного сознания в разнообразной деятельности.

Не взирая на специфику содержания каждого из компонентов, мы можем выделить связующее их звено, без которого нравственное сознание просто не проявляется. Это его ценностный характер. По мнению Б. С. Братуся, «любой помысел и действие личности соотносится с некой внутренней абсолютной системой, мерой справедливости, «добра и зла». Ценности личности ... это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Подлинная ценность должна быть всегда обеспечена «золотым запасом» соответствующего личностного смысла, аффективного, эмоционально-переживаемого отношения к жизни. В противном случае она девальвируется до уровня простой декларации» [3, с. 21].

Нравственному сознанию присущ целый ряд функций, причем у ученых нет единства в этом вопросе, существуют не только различные наименования функций, но и своеобразная интерпретация их смысла. Обратимся к исследованиям Л. Н. Антилоговой, внесшей значительный вклад в изучение данного вопроса. Она выделяет: экспрессивную функцию, способствующую самоутверждению и самовыражению индивида. Затем – адаптивную, выражающую способность личности удовлетворять свои основные потребности теми способами и посредством тех ценностей, которыми располагает данное общество; функцию защиты личности, означающая, что ценностные ориентации выступают своего рода «фильтрами», пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности. Кроме того, есть познавательная, которая направлена на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания внутренней целостности личности; функция координации внутренней психической жизни, связанная с гармонизацией психических процессов, согласованием их во времени и к условиям деятельности [4].

Все сказанное дает возможность определить сущность нравственного сознания личности. Его считают интегративным личностным образованием, представленным рациональной, эмоционально-чувственной и волевой сферами, формирующимися под влиянием внешних (социокультурных) и внутренних (психологических) факторов и проявляющимися в поведении, деятельности и отношениях человека с другими людьми.

Интегративный характер нравственного сознания свидетельствует о том, что оно не формируется сразу, а проходит длительный период

развития, постепенно переходя от уровня обыденной нравственности к более высокому теоретическому уровню. На обыденном уровне люди оперируют в основном эмпирически воспринимаемыми данностями и оказываются неспособными постичь глубину и сущность тех или иных явлений общественной жизни. Теоретический уровень связан с мотивами и потребностями индивида, глубоким познанием и анализом. Границы между уровнями подвижны, интегративным началом, объединяющим все элементы воедино, выступают ценности и ценностные ориентации. Проблема закономерного достижения каждым человеком второго уровня развития нравственного сознания не может решаться автоматически, для этого требуются постоянные усилия всех воспитательных институтов общества, активная и непрерывная работа личности над собой, над собственным самосовершенствованием.

Литература

1. Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания. Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи / И. Ф. Харламов. – Минск : БГУ, 1972. – 364 с.

2. Сорокоумова, С. Н. Психологическая структура нравственного сознания у будущих специалистов социономического профиля / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. – 2013. – № 3 (10). – С. 279–288.

3. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

4. Антилогова, Л. Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня : сборник науч. трудов. – Режим доступа : hpsy.ru/public/x2480.htm – Дата доступа : 10.03.2014.

Н. В. Гапанович-Кайдалов

г. Гомель, Гомельский инженерный институт
МЧС Республики Беларусь

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Развитие информационного общества определяется как общенациональная задача, требующая объединения усилий государства, бизнеса и гражданского общества. Все более широкое распространение информационно-коммуникационных технологий способствует активному

использованию постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества. Возможность доступа любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализация представляемой информации повышают эффективность обучения, профессиональной деятельности. Человек в информационном обществе имеет возможность решать любые актуальные личные, бытовые, профессиональные проблемы посредством использования современных технологий обеспечения коммуникации с друзьями, родственниками и коллегами.

Более того, сегодня происходит трансформация самой личности человека, для которого потребности в информации, в информационном обмене становятся доминирующими. Неуклонно растет информационная значимость отдельной личности человека информационного общества (*homoinformaticus*), которая становится потребителем, производителем и транслятором информации.

Следовательно, оценка качества своей жизни, удовлетворенность человека своими семейными отношениями, профессиональной деятельностью в значительной степени зависит от качества информационного обмена, доступа к информации и т. п.

Существуют различные подходы к определению качества жизни.

Так, по определению Всемирной организации здравоохранения, качество жизни – это характеристика физического, психологического, эмоционального и социального функционирования, основанная на его субъективном восприятии, т. е. это восприятие человеком своего положения в обществе.

С. А. Айвазян отмечал, что качество жизни человека проявляется в его способности адаптации к окружающему миру, выжить, воспроизводиться, удовлетворять свои потребности. Г. М. Зараковский акцентирует внимание на психологической сущности качества жизни человека, указывая на совокупность свойств, включающих его внутренние возможности осуществлять жизнедеятельность с той или иной интенсивностью и экстенсивностью. Л. А. Беляева рассматривает качество жизни как объективно-субъективную характеристику условий существования человека, которая зависит от развития его потребностей, субъективных представлений и оценок своей жизни. По определению И. А. Гундарова, качество жизни характеризуется тем, насколько человек счастлив, здоров, духовно совершенен. Таким образом, большинство исследователей подчеркивают психологическую составляющую качества жизни (субъективное благополучие и оценка своей жизни, возможность удовлетворять свои потребности и др.).

Оценка качества жизни (проводимая как анализ) – это вычисление расхождений реальных и желаемых значений показателей.

Качество жизни можно оценивать в масштабах всего общества и для отдельного индивида.

Общепризнанная международная методика оценки качества жизни населения разработана специалистами ООН. Она предполагает расчет Индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП), показателями которого являются: 1) ожидаемая продолжительность жизни при рождении; 2) достигнутый уровень образования; 3) реальный объем ВВП в расчете на душу населения (в долларах на основе паритета покупательной способности валют).

Для отдельной личности индикаторами качества жизни выступают: уровень социально-психологического благополучия (отношение к себе и окружающей действительности); состояние здоровья; направленность активности личности; благополучие семейного положения; удовлетворенность социальным статусом; удовлетворенность своими учебными (профессиональными) достижениями.

Методики оценки индивидуального качества жизни, в первую очередь, ориентируются на медицинские аспекты, включающие влияние самого заболевания (его симптомов и признаков) и наступающего в результате болезни ограничения функциональной способности, а также влияние лечения на повседневную жизнедеятельность больного. Собственно «качество жизни» определяется, прежде всего, жалобами больного, его функциональными возможностями, восприятием больным жизненных изменений, связанных с заболеванием, уровнем общего благополучия, общей удовлетворенностью жизнью.

Основным инструментом для измерения качества жизни обычно являются опросники, где главным является вопрос: «Каково Ваше качество жизни?». Определяемые в них области включают: физическое функционирование (мобильность, физическое самочувствие), эмоциональное самочувствие (депрессия, беспокойство или душевное самочувствие), взаимоотношения с семьей, на работе, ожидания и отношения между отношениями и ожиданиями, социальные последствия заболевания. Некоторые исследователи детально оценивают состояние какой-либо одной области качества жизни и ее взаимосвязи с другими, но чаще измерения в них уравниваются, а затем суммируются.

На наш взгляд, при оценке качества жизни целесообразно исходить из степени удовлетворения основных потребностей человека. В информационном обществе – это потребность в обмене информацией. Поэтому большое значение приобретают доступные источники информации, их количество и качество оказываемых информационных услуг. Однако возможности удовлетворения информационных потребностей (качество жизни в информационном обществе) сегодня

во многом зависят также от степени владения личностью информационно-коммуникационными технологиями (информационной культуры).

В Республике Беларусь принята Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 гг. Предполагается, что внедрение передовых информационных технологий в государственных органах, реальном секторе экономики, торговле, здравоохранении, образовании и других сферах жизни позволит значительно повысить производительность труда и качество жизни населения [1].

Таким образом, качество жизни личности в информационном обществе можно оценить по следующим критериям: доступность основных информационных ресурсов (Интернет, телевидение, радио, СМИ и др.); информационная культура (компетентность) личности – способность эффективно использовать доступные информационные ресурсы в различных сферах жизнедеятельности; удовлетворенность качеством предоставляемых информационных услуг (количество и качество получаемой информации, скорость Интернета и др.).

Литература

1. Об утверждении Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы : Постановление Совета Министров Республики Беларусь, от 28 марта 2011 г., № 384 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – 5/33546.

Е. В. Гапанович-Кайдалова

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Различные аспекты проблемы эмоционального выгорания специалистов рассматривалась в целом ряде медицинских, психологических, педагогических, экономических исследований (Н. П. Беляцкий, В. В. Бойко, С. Е. Велесько, Н. Е. Водопьянова, С. Джексон, К. Кондо, И. В. Малышев, К. Маслач, Е. В. Мещерякова, В. Е. Орел, Э. Пайнс, Т. И. Ронгинская, А. А. Рукавишников, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, Х. Фройденбергер и др.).

В психологии синдром эмоционального выгорания принято относить к числу феноменов личностной деформации, который представляет

собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью (Н. Е. Водопьянова, А. К. Маркова, Е. С. Старченкова и др.). В частности, К. Маслач и С. Джексон [1] считают, что эмоциональное выгорание представляет собой ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающую в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

Ряд исследователей (Н. В. Гришина, Т. В. Форманюк, В. Е. Орел и др.) связывают развитие синдрома эмоционального выгорания с профессиональной деятельностью специалистов, работающих с людьми. С. П. Безносков, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк данный синдром определяют как профессиональное выгорание, в большей степени свойственное представителям профессий типа «человек-человек».

В исследованиях по управлению персоналом синдром эмоционального выгорания рассматривается как специфический вид профессиональной деформации лиц, выполняющих непосильную для них работу (Н. П. Беляцкий, С. Е. Велесько, Е. В. Мещерякова, П. Ройш).

Таким образом, синдром эмоционального выгорания представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса на работе, следствие воздействия комбинации организационных, профессиональных стрессоров и личностных факторов.

Менеджеры в сфере образования являются представителями профессий системы «человек-человек». Сфера профессиональной деятельности специалистов данной квалификации включает педагогическую, экспертно-аналитическую, научно-исследовательскую, организационно-управленческую работу и преподавательскую деятельность. Являясь одновременно управленцами и педагогами, они нередко испытывают рабочие и ролевые перегрузки, сталкиваются с необходимостью принимать ответственные решения в дефиците времени, разрешать конфликтные ситуации, что требует больших эмоциональных, интеллектуальных и физических затрат. Влияние рабочих стрессоров, дисбаланс между требованиями работы и ресурсами управленцев, по мнению исследователей, приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания, изменению их установок и поведения, появлению невнимательности к удовлетворению своих собственных потребностей и отстраненности от коллег, учеников и их проблем.

Целью нашего исследования было изучение эмоционального выгорания у слушателей ИПК и ПК специальности «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, внешкольного воспитания и обучения» УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Методы исследования: тестирование, опрос и беседа. Нами была проведена диагностика выгорания у респондентов с помощью следующих методик: «Опросник на выгорание» (МВІ) К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой, «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, методика «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишникова. С респондентами был проведен опрос «Оценка факторов, влияющих на выгорание», результаты которого затем были обсуждены в ходе групповой беседы.

Таким образом, анализ результатов исследования позволил нам сделать ряд выводов:

– у 27 % слушателей специальности «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, внешкольного воспитания и обучения» зафиксирован средний, а у 73 % высокий уровень выгорания. При этом у 78 % респондентов отмечается средний и высокий уровень психоэмоционального истощения, проявляющегося в эмоциональном дефиците, эмоциональной и личностной отстраненности; у 91 % – личностного отдаления, проявляющегося в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к другим людям;

– у половины испытуемых сложились такие симптомы эмоционального выгорания, как «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Редукция профессиональных обязанностей», у 41 % управленцев – «Переживание психотравмирующих обстоятельств» и «Расширение сферы экономии эмоций». Респонденты осознают психотравмирующие факторы своей деятельности, которые трудно устранить, испытывают с силу этого отчаяние и негодование, нередко формально выполняют свои обязанности, ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на различные ситуации профессионального общения в силу утомления, нехватки времени, перегрузки, напряжения;

– у всех испытуемых наблюдается средний уровень редукции личных достижений, в то же время у 95 % респондентов отмечены крайне высокие значения по показателю «Профессиональная мотивация». В ходе беседы слушатели пояснили, что в целом довольны выбранной профессией, считают себя достаточно успешными и компетентными

в профессиональном плане, но нередко предъявляют к себе завышенные требования, не всегда работают максимально продуктивно по объективным причинам. Высокая мотивация труда и невозможность в полной мере реализовать свои планы приводит к росту недовольства собой, к чувству собственной несостоятельности;

– основными факторами эмоционального выгорания слушателей-менеджеров являются: недостаток времени и возможностей для профессионального самосовершенствования, недостаточная поддержка со стороны коллег-педагогов и руководства, большая ответственность, низкий престиж профессии педагога и образования, недостаточно высокая заработная плата, ролевая перегрузка;

– для профилактики и преодоления развития у управленцев синдрома эмоционального выгорания целесообразно информировать специалистов о симптомах, стадиях развития и причинах эмоционального выгорания, проводить своевременную его диагностику, групповые обсуждения профессиональных проблем и путей их преодоления в рамках семинаров, конференций, круглых столов и т. п.

Литература

1. Maslach, C., Jackson, S. E. The Maslach-Burnout-Inventory / C. Maslach, S. E. Jackson – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. – 1986. – 286 p.

Д. И. Гуринович

г. Минск, БГПУ им. Максима Танка

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА ШКОЛЬНЫМ НАВЫКАМ И ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

За последние десять лет значительно возросла популярность раннего обучения детей школьным навыкам. Наблюдается интенсивное увеличение количества образовательных учреждений, направленных на формирование у дошкольников навыков чтения, письма, счета. При этом умение читать, считать, писать сторонниками раннего обучения, как правило, отождествляется с развитием ребенка и его готовностью к школьному обучению. Однако, придя в первый класс, большое число детей начинает испытывать значительные затруднения. Многие педагоги отмечают, что проблемы школьной неуспеваемости, трудностей обучения с каждым годом стоят все более остро. Очевидно, корни этих проблем находятся в дошкольном возрасте, что и побуждает обратиться

к вопросу о целесообразности и последствиях столь популярного сегодня раннего обучения дошкольников навыкам чтения, счета, письма.

Обучение, согласно концепции Л. С. Выготского, является определяющим фактором психического развития ребенка. Однако, хотя обучение ведет за собой развитие, необходимым условием его успешной реализации является наличие определенного уровня актуального развития. Таким важным условием выступает созревание мозга. Возникает вопрос: позволяет ли степень зрелости мозговых систем справиться ребенку-дошкольнику с функциональными требованиями учебной деятельности?

Исследования Т. В. Ахутиной, А. А. Давидович [1] свидетельствуют о том, что функциональные системы чтения, письма, счета включают в свой состав все три структурно-функциональных блока мозга. Особое внимание заслуживает III блок мозга. Многочисленные исследования [3] демонстрируют связь между степенью развития функций программирования, регуляции, контроля и успешностью обучения. Известно, что различные функции произвольной регуляции деятельности развиваются в онтогенезе гетерохронно. Одним из критических периодов, в течение которого происходит интенсивное формирование компонентов управляющих функций, является возраст 6–8 лет. Исследования института возрастной физиологии РАО [3] подтверждают, что созревание фронтоталамической регуляторной системы при переходе от 5–6 к 7–8 годам определяет существенные прогрессивные изменения произвольной регуляции и организации деятельности. Следовательно, незрелость регуляторных систем может привести к существенным трудностям обучения и адаптации ребенка к новой учебной среде. Несмотря на названные факты, большая часть детей начинает обучаться школьным навыкам в возрасте 3–5 лет и даже раньше. По результатам нашего исследования школы раннего обучения посещают 77 % детей дошкольного возраста.

С целью определения влияния раннего обучения ребенка школьным навыкам на произвольную регуляцию деятельности была проведена нейропсихологическая диагностика детей в возрасте 7 лет (система оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста О. А. Семеновой [2]). В результате были получены качественные и количественные показатели функций программирования, регуляции и контроля деятельности у детей, посещавших (группа I) и не посещавших (группа II) школы раннего обучения. Как высокие, так и низкие показатели развития управляющих функций присутствовали у детей обеих групп. Однако, степень выраженности отклонений от возрастной нормы в состоянии компонентов

управляющих функций статистически значимо различается у детей посещавших и не посещавших школы раннего обучения. Дети из группы I демонстрируют большой дефицит функций произвольной регуляции. Сравнивались также в отдельности показатели каждого компонента управляющих функций. Статистически достоверные результаты были выявлены по двум компонентам: возможность усвоения и следования заданной или выработанной программе и возможность контроля за протеканием собственной деятельности. Следовательно, раннее обучение детей школьным навыкам повышает риск возникновения трудностей произвольной регуляции деятельности, в первую очередь это отражается на возможности контроля за протеканием собственной деятельности и возможности усвоения и следования заданной или выработанной программе.

Следует отметить, что выраженные отклонения одного и более компонентов управляющих функций присутствуют у 93 % всей выборки. Данный факт подтверждает, что социально-психологические условия в дошкольном возрасте часто оказываются неблагоприятными для формирования у ребенка произвольной регуляции. Трансформация ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте является одной из таких неблагоприятных тенденций. Симплификация психического развития ребенка-дошкольника, отождествление его с накоплением школьных навыков обесценивает сюжетно-ролевую игру. Теоретические и эмпирические исследования демонстрируют негативный характер смещения игры с позиции ведущего вида деятельности. Результаты вышеописанного нейропсихологического исследования и данные многократного наблюдения за игровой деятельностью дошкольников подтверждают, что для детей, полноценно играющих в сюжетно-ролевые игры, характерны более высокие показатели произвольной регуляции деятельности. Выраженность дефицита компонентов управляющих функций у детей, посещавших школы раннего обучения, но «играющих» достоверно ниже этих показателей у детей, посещавших школы раннего обучения и «не игравших».

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет утверждать, что раннее обучение ребенка школьным навыкам является нецелесообразным в отличие от игровой деятельности в дошкольном возрасте и может приводить к ряду негативных последствий, таких как повышение риска возникновения дефицита компонентов произвольной регуляции и контроля деятельности.

Литература

1. Давидович А. А. Психологические проблемы раннего обучения ребенка школьным навыкам / А. А. Давидович // Материалы V Международного

Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / под редакцией А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. – Москва, 2013. – М.: ООО ONEBOOK.RU. – С. 102–103.

2. Семенова О.А. Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста / О. А. Семенова // Новые исследования (альманах). – 2006. – Т. 10, № 2. – С. 71–98.

3. Семенова О. А., Кошельков Д. А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / О. А. Семенова // Ж-л Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 39–49.

А. А. Давидович, Д. И. Гуринович
г. Минск, БГПУ им. Максима Танка

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА

Реальная тенденция развития современной системы образования, основной задачей которой является превращение ребенка в «полезного члена общества», приводит к сокращению времени детства, интенсификации дошкольного образования, утрате ценности сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности, задающего дошкольному развитию проблемно-поисковый, творческий характер [1].

Ориентация системы образования на человека «функционального» приводит к закреплению образа нормально-развивающегося ребенка как ребенка читающего, считающего и т. д. Данный феномен объективизирует себя в тех требованиях, которые предъявляются к ребенку на этапе старшего дошкольного возраста, в критериях, по которым оценивается его готовность к школьному обучению, видоизмененных программах обучения и развития в детском саду, где ни в одном из разделов не представлена игровая деятельность [3].

Родители детей, оказываясь отчасти заложниками ситуации, вынуждены начинать обучать ребенка чтению, письму, счету в дошкольном и раннем дошкольном возрасте для того, чтобы он соответствовал представлениям педагога, психолога о нормальном развитии. С другой стороны, организация интеллектуально-развивающего досуга ребенка, посещение им кружков, школ, студий и т. д. существенно минимизирует возможности совместной деятельности (игры, чтения и обсуждения книжек, рисования, лепки, физической активности, просто беседы) самого родителя и ребенка, экономит энергетические и временные ресурсы родителей.

Родители крайне редко играют с детьми в сюжетно-ролевые игры. Анализ материалов исследования, осуществленного студенческой научно-исследовательской лабораторией (СНИЛ) кафедры клинической психологии БГПУ им. М. Танка, позволяет сделать вывод о том, что родители, если и играют с детьми, то в 70 % случаев это игры по правилам, преимущественно дидактические («Кубики Никитина», «Складывание пазлов», «Подбери нужное слово», «Логические цепочки», разные варианты компьютерных обучающих программ и т. д.).

Усугубляет данную ситуацию (смещение сюжетно-ролевой игры с позиций ведущего вида деятельности) еще один негативный культурный феномен, обозначенный авторами как «исчезновение дворовой культуры» [4]. Передача любой культурной деятельности может осуществляться через непосредственное включение человека в эту деятельность, наблюдение ее (пример деятельности) и специальное обучение (где деятельность расчленяется и передается индивиду поэлементно). Поскольку игровая деятельность в нашем обществе принадлежит детям, она имеет и специфического живого носителя (носителя игровой культуры) – это разновозрастная группа детей. Пока существуют разновозрастные детские группы, игра может передаваться стихийным, традиционным путем от одного поколения детей к другому. Это естественный механизм передачи игры. Каждому приходилось наблюдать малышей, которые подолгу могут стоять и смотреть за тем, что делается на игровой площадке, как играют старшие дети. Постепенно маленькие дети втягиваются в общую игру: поначалу как исполнители приказаний, инструкций более старших детей, уже умеющих играть, которым недостает партнеров, а затем они становятся полноправными членами играющей группы. В естественно складывающиеся игровые группы входят дети разного возраста (от подростков до дошкольников) с разным игровым опытом. Обновление состава таких групп происходит постепенно – втягиваются и набираются игрового опыта малыши, а старшие дети, подрастая, все меньше участвуют в жизни игровой группы. Этой постепенностью и обеспечивается преемственность игровой культуры, ее сохранение. Постепенное исчезновение «дворовой культуры» привело и к уменьшению удельного веса традиционного способа передачи игровой культуры, описанного выше [4].

Таким образом, причины утраты игрой характера ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте схематично можно обозначить следующим образом: в саду не играем, потому что обучаемся; с родителями не играем, потому что отсутствует время, возможности, мотивационная готовность родителя к «совместности»; с другим детьми

не играем, потому что негде, более старшие дети заняты интенсивной учебной и т. д.

Проведенное в мае 2012 года членом СНИЛ Д. И. Гуринович [2] эмпирическое исследование на базе одного из детских садов г. Минска продемонстрировало, что большинство (75 %) детей старшего дошкольного возраста не обладают необходимым уровнем сформированности мотивационной готовности к школьному обучению. Кроме того, в ходе данного исследования было выявлено, что для игры современных дошкольников характерен ряд особенностей, несвойственных полноценной игре как ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте: бедность сюжета, сведение игры к повторению однотипных действий, отсутствие взаимодействия, отражающего реальные отношения между людьми, малое количество предметозаменителей, правил игры, неразвитость воображаемой ситуации и пр. Эти результаты подтверждают данные, полученные в ходе ряда других современных исследований (Смирнова Е. О., Рябкова, И. А. и др.).

Таким образом, вместе с уходом из жизни ребенка сюжетно-ролевой игры исчезают и полноценные условия формирования мотивационной готовности к школьному обучению. Во многом эта проблема является следствием симплификации понятия готовности ребенка к школьному обучению: понимание его лишь как накопление учебных навыков.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Образование в России: от культуры полезности – к культуре достоинства / А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков // Тетради Международного университета: науч. тр. / Изд. дом Межд. ун-та в Москве; под ред. В. А. Никонова. – Москва, 2004. – Т. 2. – С. 48–56.

2. Гуринович, Д. И. Психологический анализ места и значения сюжетно-ролевой игры в современной системе дошкольного образования / Д. И. Гуринович // Материалы V Международного Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / под редакцией А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. – М.: ООО ONEBOOK.RU. – 2013. – С. 101–102.

3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2012/2013 учебному году. Учреждения дошкольного образования: утв. зам.министра образования Респ. Беларусь В. А. Будкевич 28.06.2012. // Пралеска. – 2012 – № 7. – С. 28–37.

4. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КУЛЬТУРУ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Интенсивное развитие компьютерных технологий, появление новых способов передачи и представления информации, технологий общения и связи привнесло в жизнь нашего времени новую культуру. Открытость и доступность огромного количества информации оказывают сильнейшее влияние на изменение образовательной среды и социальной ситуации развития ребёнка. Иногда поглощённость компьютерным миром усиливается до такой степени, что ребёнок постепенно теряет интерес ко всем иным видам деятельности: к учёбе, общению, играм со сверстниками (Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский) [1].

Как отмечено в работе Е. Е. Креславской, А. В. Вартанова [2], проблема структурирования информации, в том числе учебного материала, в наши дни занимает одну из ведущих позиций в психологической науке, особенно в педагогической психологии. По мере овладения знаниями и расширения собственных представлений о мире развивающаяся личность остро ощущает потребность в упорядочивании и систематизации накопленного материала, в его логической структурированности. Способность к пониманию можно и нужно развивать, ведущая роль в этом принадлежит образованию, что отражает сегодняшний лозунг: «От школы памяти – к школе понимания». Усвоение учебного материала на уровне понимания является показателем высокого качества обучения. Но для своевременного выявления дефектов обучения и их коррекции не менее важно знать характер отклонения в понимании изучаемого предмета от его принятого научного толкования. То есть возникает проблема соотношения разных аспектов понимания – его уровня (количественной характеристики), и специфики его отклонения от эталона (качественной характеристики).

Мультимедийные презентации прочно вошли в учебный процесс. Для проведения уроков создают учебные презентации в программе Microsoft Power Point по различным темам. Преподаватели, имеющие практические навыки владения информационными технологиями, используют их в своей повседневной работе. Регулярным явлением в учебном процессе становится использование электронных учебников, пособий, компьютерных обучающих программ, обращение

к интерактивным программам Google map, поисковику Google, Яндекс, когда школьник имеет дело не с реальным объектом, географическим глобусом, а с их изображением на экране монитора компьютера, планшета. Мы высказываем предположение, что усвоение образных знаний об объектах материального мира на уроке через монитор компьютера, как основной источник, не подчиняется теории наглядности обучения и теории перцептивных действий. Плоскостное восприятие объемных объектов по предметам из школьной программы (органы тела человека, калийная соль, пружина, весы, блоки, резина и т. п.) дает неполный, неадекватный реальности образ, из-за которого ученик впоследствии не сможет качественно дать сведения об объекте на занятиях. Это приведет к снижению его успеваемости и к неправильному применению объекта в реальной жизни.

С появлением компьютерных средств обучения в школе достаточно частым стало наблюдаться такое явление, когда объект предъясняется ученику на экране компьютера без какого-либо сопровождения других объектов, говоря иначе – «без окружения». Это связано со способностью компьютера находить объект в базе данных по ключевому слову: быстро, автоматически. Ученику в таком случае предъясняется на дисплее только найденный объект, он оказывается «вырванным из контекста». Для минимальных целей первоначального изучения самого объекта – этого достаточно. Но полнота образа объекта в такой подаче оказывается нарушенной, так как в образ не закладывается представление о спектре и азимутном расположении в пространстве вокруг главного объекта иных, неотъемлемых от него объектов окружения. Например, на сколько километров ошибся ученик и в каком азимутном направлении, не угадав, где в Южной Америке находится Бразильское плоскогорье относительно Амазонской низменности. Традиционный метод экзамена-беседы, контроля уровня усвоенности знаний сохранял эту информацию. Реализовать такой контроль при помощи компьютерной программы возможно, если понять, какую информацию экзаменатор и экзаменуемый теряют в сегодняшнем тестировании. В рамках указанной теории уже предложены новые методы компьютерного тестирования А. В. Вартановым. Согласно модели Е. Н. Соколова, оценку точности и степени сформированности образа объекта и его окружения можно определить, предложив ученику нарисовать местоположение данного объекта на карте-рисунке, контуре изучаемого объекта. Так, например, школьнику необходимо указать, где расположена река Амазонка на материке Южная Америка, город Сидней на материке Австралия относительно озера Эйр и другие аналогичные виды заданий. Затем учитель

измеряет, на сколько градусов произошло отклонение от эталона, или же выполнение задания оказалось точным (используется транспортёр). После чего учитель оценивает степень усвоенности материала учеником через оценку качества сформированности образа изучаемого объекта – это степень близости в градусном соотношении к эталону. Данный метод регистрации полноты сформированности образа эффективен для объемного трехмерного объекта. Объемная фигура, предъявленная ученику в натуре или в 3D изображении с экрана дисплея, спустя время воспроизводится испытуемым по памяти с помощью игл, которые он втыкает в шарик из пластилина. Угол расхождения игл служит показателем точности сохранения в памяти испытуемого направления объекта окружения относительно других объектов и центрального объекта. В этом методе, в соответствии со сферической моделью Е. Н. Соколова, удаленность объекта считается не информативной. А внимание обращается на азимутный угол, который фиксируется в памяти и в образе. Описанный метод получил название азимутного и выражается в фиксации угла рисунком на бумаге. Полученные же в результате эксперимента данные подтвердили, что более точный, близкий к эталону образ у учащихся получается при использовании интерактивных компьютерных программ, а не точечных методов, представленных мультимедийными презентациями и «поисковиком».

Значимой для когнитивной, педагогической психологии является необходимость представления методики эффективного использования компьютерных технологий на занятиях при усвоении знаний учащимися, коррекции их ошибок. В условиях открытого доступа к различным информационным источникам в системе Интернет следует призывать студентов к критичности в восприятии, обучать их психологической защите от негативных воздействий информационного пространства, ориентировать на позитивные модели поведения через глубокий анализ и понимание воспринятого.

Литература

1. Бабаева, Ю. Д. Одарённый ребёнок за компьютером / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
2. Креславская, Е. Е., Варганов, А. В. Понимание учебного материала и проблема диагностики www.psy.msu.ru/science/vestnik/archive/vestnik_2009-2.pdf.

Ф. В. Кадол

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ГУМАНИЗМ КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ (из опыта работы)

Важнейшей стороной личностного развития человека является его нравственная воспитанность, которую принято рассматривать в качестве внутреннего стержня успешного формирования и проявления остальных свойств и качеств личности. Не случайно с древних времен в общественном сознании и педагогической мысли культивируется идея приоритета нравственности над другими социальными и личностными ценностями. В частности, образованность и обученность без соответствующей нравственной воспитанности считались и считаются незавершенными. В Кодексе Республики Беларусь об образовании изначально поставлен термин «воспитание», который определяется как «целенаправленный процесс духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося» [1, с. 3]. То есть, основополагающее положение в содержании воспитания занимает развитие духовно-нравственных ценностей.

В историческом плане нельзя не согласиться с выдающимся российским мыслителем XIX столетия В. Г. Белинским в том, что есть много видов воспитания, но «выше всех должно стоять образование нравственное». Немецкий педагог И. Герbart отмечал, что все задачи педагогического процесса можно определить «в одном только слове: нравственность». О приоритетной роли нравственного воспитания писали Я. А. Коменский, И. Кант, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие видные педагоги.

Богатый педагогический опыт по нравственному воспитанию школьников накоплен учительницей английского языка гимназии № 56 г. Гомеля Л. В. Ерохиной. В своей работе с учениками, в какой-то момент потерявшими уверенность в своих возможностях, Людмила Васильевна руководствуется идеей известного педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили о том, что каждый день ребенок приходит в школу в надежде сотрудничать с учителем и добиваться успехов в учебе и всех других школьных делах. В одной из бесед учительница рассказала о том, что, начиная с 9-го класса в их гимназии училась девочка Чихейкова Анна. «Спокойной, несколько замкнутой и неуверенной в себе девочкой перешагнула она вместе с подружкой порог моего кабинета, – вспоминает учительница. Но после нескольких уроков я поняла, что у ребенка есть все данные для того, чтобы проявить свои

способности. Нужно было создать такие условия, чтобы этот воробышек расправил свои крылышки и взлетел. Аня нуждалась в поддержке и она ее получила в добрых словах в ее адрес, в постоянном подчеркивании ее даже не больших поначалу успехах в произношении, в умении логически выстроить высказывания, в умении живо отреагировать в речевой ситуации. И девочка поверила в себя, раскрылась. Успех в олимпиадах, участие в гимназическом минитеатре, инсценирование известной сказки Оскара Уайльда «Преданный друг» вместе с одноклассниками мотивировало ее выбор: поступить на факультет иностранных языков. Аня уверенно училась в университете, сочетая учебу с научно-исследовательской деятельностью, занятиями танцами, участием в факультетской самодеятельности. И всегда делилась своими успехами, обращалась за советом».

Другим характерным примером гуманного отношения к детям, развития чувства собственного достоинства учеников Л. В. Ерохиной является Волхова Татьяна. Она училась в гимназии № 56 в 10–11-х классах. Девочка пришла из другой школы, как отмечает учительница, с явным комплексом неуверенности. Очень ранимая, остро воспринимала свои неудачи, хотя старалась не показывать их, глубоко прятала внутри себя свои переживания. Но с первых же дней учительница старалась выработать в группе особую атмосферу взаимопонимания, доверия, сотрудничества, создавая ситуации, где мог проявиться талант детей, обязательно подчеркивая и подхваливая учащихся. Такую гуманистическую направленность Л. В. Ерохина унаследовала от своей мамы и первой учительницы Новик Надежды Петровны. Она всю жизнь отдала самым маленьким – учащимся младших классов. И она говорила, рассказывает Людмила Васильевна: «Не подрезай детям крылья. Они никогда не взлетят. Поставь им лучше повыше отметку, у них будет на что равняться». И это так. Ребенок всегда чувствует, где его похвалили, а он еще «не совсем дотягивает». Но он понимает, что его заметили, и старается оправдать доверие. Вот я заметила в Танюше необычную усидчивость, работоспособность, склонность к творчеству. Ей нужен был толчок и уверенность в том, что она это сможет. Я никогда не забуду театрализованное представление на уроке, иначе и не назовешь этап драматизации рассказа «Мачеха» по Дж. Гринвуд. Таня играла роль отца, человека, потерявшего жену, оставшегося с двумя детьми и женившегося на молодой красивой женщине. Поверив своей молодой жене, отец жестоко избивает своего ребенка за воровство, которое мальчик и не совершал. Таня настолько вошла в образ, что после урока все не могла успокоиться: «Как же я могла поднять руку на своего ребенка, не выслушав,

не поверив ему?...». Эта драматическая ситуация раскрыла настоящий артистический талант в девочке, заставила поверить ее в себя, по-новому посмотреть на девочку ее же одноклассникам. Впоследствии Таня участвовала в развитии многочисленных речевых ситуаций на уроках, добилась большого успеха на олимпиадах. Ее выбор стать учителем – совсем не случаен. Увлечение историей и английским дало свои плоды. Без репетиторов Танюша подготовилась и поступила в университет, проходила педагогическую практику у меня в гимназии, получила очень высокую оценку.

Примером развития чувства личного достоинства может служить нынешний ученик Л. В. Ерохиной Калинин Иван. По словам учительницы – это «очень подвижный, неусидчивый, в тоже время ранимый ребенок, переживает из-за неудач в учебе. Он очень увлечен рассказывать интересные истории, особенно о своей любви к домашнему животному, своему коту Счастику. Учительница усиленно искала, за чтобы похвалить ученика, помогла ему при написании «научной работы о котях». Нужно было видеть желание ребенка включиться в неизвестное и трудное для него дело. Часами просиживал за компьютером в поиске нужной информации. Привлек на свою сторону всех домочадцев. Оставался после занятий, набирал информацию в ноутбуке, вместе обрабатывали материал. Выступления Ивана на гимназических Скорининских чтениях научных работ принесло свои плоды: Иван стал победителем в номинации «Братья наши меньшие – друзья наивернейшие». Успех, полученный на гимназических чтениях, мотивировал дальнейшую учебу, способствовал самоорганизации и дисциплине ребенка на уроках. Нашлись и последователи у Ивана. Его одноклассница Валерия Аникеева решила писать исследовательскую работу об интеллекте животных и собрала довольно внушительный материал об умственных способностях некоторых птиц».

Творческий опыт Л. В. Ерохиной показывает, что даже самый маленький успех ребенка ведет к уверенности, разностороннему развитию личности. И это должно стать правилом каждого педагога: видеть в маленьком ребенке Большого Человека. Гуманное отношение к детям способствует их нравственному возвышению.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

М. М. Карнелович

г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ, НАЦЕЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА

Современное образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Педагогическая деятельность должна претерпевать сегодня изменения; в ней должна происходить переориентация с предметно-знаниевой парадигмы на личностную. При такой ориентации ее целью должно стать: формирование у субъектов образовательного процесса опыта ориентировки в собственной жизненной сфере, в области самоорганизации своей личности.

В системе гуманитарно-антропологически ориентированного образования педагог рассматривается как субъект культуры и исторического действия, участник процессов социогенеза и акцентируется внимание на аксиологических (ценностных) основаниях педагогического профессионализма. Функции педагога – не только и не столько транслировать знания, сколько проектировать и конструировать условия и средства развития ребенка, формировать (культивировать, возвращать) его способности к обретению субъектности, к авторству собственных осмысленных действий. Сложность построения такой образовательной практики прежде всего связана с тем, что реализация педагогом целей развития субъектности учащегося напрямую связана с субъектностью самого педагога – интегративным свойством, раскрывающем сущность самодетерминации бытия педагога в образовательном процессе.

Рассмотрение человека во всем многообразии его жизнедеятельностных обликов в контексте его собственной истории, в пространственно-временном континууме человеческой реальности в ее цельности, полноте и определенности составляет сущность *культурно-исторического подхода* в психологии. Согласно данному подходу, история – прежде всего «время человека», содержание, размерность, топика которого задается способами его бытия; пространство человеческой реальности – социокультурный и духовно-практический континуум. Главным инструментальным принципом в методологии историзма является *принцип «развития вообще»* – как кардинального структурного преобразования человеком своей собственной самости;

как сдвига, скачка в общем ходе его развития, и прежде всего – развития по сущности человека – саморазвития. Как справедливо подчеркнул Л. С. Выготский, историческое изучение означает применение категории развития к исследованию явлений: «изучать исторически что-либо – значит изучать его в движении» [2, с. 62]. Не случайно поэтому в поиске психологических условий развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности основным методом нашего исследования выступил формирующий эксперимент, позволяющий выявить динамику и механизм развития изучаемого психологического феномена.

В качестве независимой переменной в экспериментальном исследовании выступили экспериментальная программа развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности. Зависимая переменная – количественное и качественное изменение психологических характеристик субъектности педагогов экспериментальной и контрольной групп.

В формирующем эксперименте, нацеленном на развитие субъектности молодого специалиста-педагога, мы также опирались на теоретические положения Л. С. Выготского о развитии, прежде всего, на *принцип связи между прошедшей стадией развития и наступившим изменением*, подразумевающий то, что «всякая новая форма поведения ... надстраивается над предыдущей, что становится возможным не иначе, как на основе предыдущей» [2, с. 151].

Существенной психологической характеристикой субъектности педагога является *саморазвитие*. Способность человека к самодетерминации как специфически человеческий способ существования подчеркивалась Л. С. Выготским: «процесс ... развития ... протекает как диалектический процесс самодвижения» [3, с. 83]. *Принцип саморазвития* как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования – в формирующем эксперименте был направлен на решение особого класса задач – выявление и описание механизмов преобразования педагогом природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средства своего развития и саморазвития. Принцип развития и саморазвития позволял рассматривать активность педагога, которая была направлена на самого себя и на преобразование того, что дано ему и как внешнее, и как внутреннее, т. е. на раскрытие тезиса Л. С. Выготского «человек не только развивается, но и строит себя» [1], она (активность) позволяла расширить представление о психологическом детерминизме.

Процесс развития субъектности педагога строился на положении *культурно-исторической теории развития высших психических функций* Л.С. Выготского, раскрывающей общий генетический закон культурного развития: «всякая функция в культурном развитии...появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – в социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихологическая, затем внутри...как категория интрапсихическая...., за всеми высшими функциями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [2, с. 145]. На основании положений теории Л. С. Выготского экспериментальное развертывание феноменологии субъектной активности педагогов экспериментальной группы осуществлялось в пространстве событийной общности педагогов.

Разработанная и апробированная программа доказала свою эффективность и может быть использована в сочетании с другими методами и в качестве ориентировочной основы для организации событийных педагогической и взросло-детской общностей и на их основе построения развивающей стратегии педагогического взаимодействия и психолого-педагогического сопровождения процесса непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Конкретная психология человека / Л. С. Выготский // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1986. – № 1. – С. 52–65.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. – Том 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. – М. Смысл, 2004. – 119 с.

Е. А. Лазунина

г. Саратов, Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА ИЗМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ПОНИМАНИИ И ЗАПОМИНАНИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

За последние двадцать пять лет в российском обществе произошли существенные перемены в социально-экономическом и идеологическом планах, что повлекло за собой изменение ранее стабильных условий в жизни человека, в том числе и в образовательной сфере.

Современное общество воздействует на человека различными своими сторонами, предъявляет требования к усвоению быстро меняющейся информации. В связи с этим изменились и требования к обучению. Сегодня школьники учатся по новым интерактивным развивающим технологиям, в основе которых по-прежнему лежит логическое и смысловое запоминание учебного материала. Для полноценной жизнедеятельности человека в обществе обучающемуся необходимо освоить все логические приемы, которые предлагаются в образовательных учреждениях. Необходимо выявить способности к усвоению «логического» для дальнейшей адаптации к новым условиям жизни. Мы можем говорить о том, что социализация связана с усвоением знаний, норм ценностей общества.

Выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, основоположник изучения когнитивного развития ребенка в социальном контексте, утверждал, что развитие неотъемлемо связано с социальной и культурной сферами жизни. Ученый исследовал также историческое развитие знаний, при этом подчеркивал важность именно социального взаимодействия в когнитивном развитии ребенка. Качественное овладение основными психическими функциями возможно только в условиях социального взаимодействия. Ребенок также воздействует на социальный мир в процессе социального взаимодействия посредством языка своей культуры. Таким образом, социализация человека – есть процесс и результат социального развития.

Учебный процесс может отвечать требованиям общества, живущего в условиях быстрого прогресса науки и техники, только через обеспечение соответствующего уровня умственного развития учащихся [1]. В процессе обучения необходимо передавать учащимся главное, существенное, но таким образом, чтобы они могли самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке информации. Это возможно посредством логики. Логика – это универсальное средство передачи информации именно в том виде, в каком ее автор хочет донести до реципиента. Именно поэтому большинство учебных текстов имеют в своей основе объяснительную структуру, где присутствует «логический стержень» [2] повествования, который соединяет все части так, что одна вытекает из другой как развитие общей мысли.

Эффективность раскрытия смысла учебного материала имеет большое значение в усвоении получаемой информации учащимися. Усвоение текста строится на основе его понимания. Понимание лежит в основе запоминания, что было доказано А. Ф. Пантелеевым [3].

Специфика текста, в отличие от других объектов запоминания (предложений или отдельных слов), состоит в его смысловой связности и предикативной организации.

Запоминание предполагает группировку, выделение смысловых пунктов, соотнесение. Динамика понимания текста накладывает определенные условия на группировку в процессе запоминания.

В связи с изменениями социально-экономической ситуации, а также с использованием все большего числа активных форм обучения, актуальным становится изучение когнитивных стратегий, используемых школьниками при понимании и запоминании учебного текста.

В нашей работе мы используем логико-психологический анализ учебных текстов, который был разработан профессором кафедры психологии Саратовского госуниверситета Л. П. Доблаевым [4]. Ученый доказал, что логико-психологическая структура текста составляет основу его понимания. Предложенный им метод позволяет раскрыть глубину понимания текстов. В процессе понимания раскрывается логико-психологическая структура текста, устанавливаются смысловые отношения. Предложения текста подвергаются модифицирующему влиянию соседних предложений и контекста в целом.

А. Ф. Пантелеевым, учеником Л. П. Доблаева, были выявлены когнитивные стратегии, которые направляют познавательную активность учащихся при работе с запоминанием и пониманием учебного текста [5]. Были определены следующие стратегии: «расширение» (параллельная стратегия) и «углубление» (последовательная стратегия). Исследователь говорит, что в описательном тексте смысл развивается «вширь» – каждое новое предложение является новой мыслью, которая связана с другими предложениями через заголовок. В объяснительном же тексте развитие происходит «вглубь» – в каждом последующем предложении происходит уточнение смысла предыдущего. В связи с этим, чтобы понять объяснительный текст, необходимо «углубляться», а не «расширяться».

А. Ф. Пантелеев выявил, что в ходе развития ребенка в школьном возрасте при усвоении учебного материала у учащихся наблюдается постепенный переход от «параллельной» стратегии к «последовательной». Младшие школьники воспринимают объяснительный текст в качестве описательного, в то время как более взрослые школьники адекватнее воспринимают предъявленный объяснительный текст.

Нами было проведено сравнительное исследование понимания и запоминания объяснительного текста современными школьниками и школьниками 80-х гг. XX столетия. В обоих исследованиях использовалась одна и та же методика, разработанная А. Ф. Пантелеевым, Л. С. Цветковой и Ж. М. Глозман, направленная на запоминание и воспроизведение текстов. В качестве испытуемых выступили школьники тех же возрастных категорий, условия эксперимента были

строго повторены. В результате мы получили значимые различия по воспроизведению объяснительных текстов современными школьниками и учащимися 80-х гг. прошлого века.

Сравнительный анализ результатов исследования возрастной динамики понимания и запоминания текста показал, что современные школьники допускают большее количество логических ошибок, у них снизился общий объем воспроизведения текста. Наибольшее различие обнаружилось у учащихся старших классов. Было выявлено, что современные школьники при воспроизведении склонны в основном описывать материал, который они запомнили. Произошел сдвиг в объеме воспроизведения текста с наиболее информативных в логическом отношении предложений к менее информативным.

Обнаруженная в 80-е гг. тенденция перехода от описательной стратегии воспроизведения запомненного учебного материала (стратегия «расширения») к объяснительной (стратегия «углубления») у современных учеников снизилась. Как младшие, так и старшие школьники все чаще используют параллельную стратегию при воспроизведении текстов с объяснительной структурой. Не исключено, что это может быть вызвано изменением логических процедур, отвечающих за обработку текста при его запоминании и понимании, которые произошли в ходе социально-экономических изменений в обществе. Полученные в процессе исследования данные могут быть объяснены с помощью теории культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского. Можно предположить, что в ходе этого процесса происходят изменения, затрагивающие психический строй личности, в том числе и когнитивных стратегий, используемых при понимании и запоминании объяснительных текстов.

Литература

1. Курбело, Б. Ф. Соотношение логических и специфических приемов мышления в обучении. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Б. Ф. Курбело. – М., 1990.
2. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 422 с.
3. Пантелеев, А. Ф. Особенности запоминания текстов с различной логико-психологической структурой. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. Ф. Пантелеев. – Саратов, 1988.
4. Добраев, Л. П. Логико-психологический анализ текста (на материале школьных учебников) / Л. П. Добраев. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1969.
5. Пантелеев, А. Ф. Когнитивные стратегии : феноменология / А. Ф. Пантелеев // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. Вып. 2. – С. 88–93.

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность проблемы волевой регуляции поведения школьников обусловлена необходимостью исследования ее влияния на развитие и деятельность личности. Волевая регуляция поведения – это необходимое условие овладения ребенком навыками учебной деятельности. Одной из тенденций в исследовании воли является переход от постановки проблемы воли, в рамках задачи порождения действия, к задаче овладения собой.

Основные положения о сущности волевой регуляции поведения, методах ее исследования и способах формирования, представлены в трудах Л. С. Выготского. По его мнению, волевая регуляция учебной деятельности есть сознательное, опосредованное целями и мотивами состояние оптимальной мобилизованности. При этом детерминанты деятельности и сознания обучающегося лежат в исторически развивающейся культуре. Во многих работах Л. С. Выготского изложена сущность целостного подхода к сознанию человека, при этом принцип целостности он соединяет с идеей развития. Волевая регуляция обеспечивает выбор адекватных форм поведения. В то же время в каждом возрастном периоде отдельные компоненты волевой регуляции играют вполне определенную роль, определяя становление и функционирование воли в целом.

В регуляционном подходе волевое поведение рассматривается как выбор целей, мотивов, действий и способов его осуществления, а волевое действие предстает как сознательное, целенаправленное действие человека по преодолению внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий.

Волевая регуляция включается в деятельность на любом из этапов ее осуществления. На начальном этапе учащийся, сознательно отказываясь от некоторых влечений, мотивов и целей, предпочитает другие мотивы и цели и реализует их вопреки непосредственным побуждениям. Таким образом учащийся избирает новый, иногда более трудный путь, стараясь не отступать от него. По мнению педагогов, особые трудности в плане волевой регуляции представляет для учащегося проблемы волевого контроля, возникающие на всем пути осуществления учебной деятельности.

Поскольку волевая регуляция является одной из важных сторон личности обучающегося, необходимы дополнительные исследования ее становления и развития. С целью изучения особенностей волевой сферы

учащихся младшего школьного возраста нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста. Из них 20 детей – учащиеся 2-х классов и 20 детей – учащиеся 4-х классов. Возраст испытуемых первой группы (учащиеся 2 класса) – от 7 до 8 лет, возраст учащихся второй группы (учащиеся 4 класса) – от 10 до 11 лет, состав выборки: 20 мальчиков и 20 девочек.

Цель исследования: изучить особенности волевой регуляции поведения учащихся младшего школьного возраста.

Методы исследования: научное наблюдение, метод тестов, метод математической статистики (параметрический t критерий Стьюдента).

В ходе психологического исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1) Методика «Изучение волевой саморегуляции» для определения уровня сформированности волевой саморегуляции в интеллектуальной деятельности учащихся.

2) Методика «Нерешаемая задача» для определения уровня развития способности детей к волевым усилиям.

Были подсчитаны показатели волевой саморегуляции отдельно у учащихся вторых и четвертых классов. Среди учащихся четвертых классов 20 % имеют высокий уровень волевой саморегуляции, 60 % – средний уровень и 20 % – низкий уровень. Среди учащихся вторых классов 60 % обладают средним уровнем волевой саморегуляции поведения, 40 % – низким уровнем, высокий уровень самоконтроля не наблюдается ни у одного школьника этой возрастной группы.

На основании данных статистической обработки (t -критерий Стьюдента для независимых выборок) можно утверждать, что в группе учащихся четвертых классов показатель волевой саморегуляции достоверно выше по сравнению с учащимися 2-х классов. Следовательно, к концу младшего школьного возраста возрастает уровень волевой саморегуляции поведения. Развитие данного показателя обусловлено, прежде всего, влиянием учебной деятельности. Так как именно в учебной деятельности наиболее интенсивно развиваются механизмы волевого самоконтроля, обеспечивающие контроль над основными психическими функциями ребенка и его поведением.

Анализ данных методики «Нерешаемая задача» в группах учащихся 2-х и 4-х классов показал, что у 56 % учащихся 4-х классов – высокий уровень развития способности к волевым усилиям, 44 % имеют средний уровень, низкий уровень не имеет ни один из учеников этой возрастной группы. Среди учащихся 2-х классов 80 % детей характеризуется слабым развитием способности к волевым усилиям, 20 % учащихся находятся на среднем уровне развития данного компонента волевой регуляции.

Как видим, в младшем школьном возрасте дети в основном используют способы, которые направлены на улучшение своих знаний или их совершенствование. Но к концу младшего школьного возраста отдельные дети вводят в арсенал управления собой способы, включающие преодоление трудностей. Единицы из них обращаются к способам, направленным на самосовершенствование. В подростковом возрасте обучающиеся, как правило, используют в управлении собой все ранее выделенные способы саморегуляции поведения, все чаще прибегая к способам самосовершенствования. Старшеклассники используют разнообразные способы управления собой, и количество детей, прибегающих к самосовершенствованию, по сравнению с подростковым возрастом, увеличивается в несколько раз.

Таким образом, теоретические посылы рассмотрения волевой регуляции и некоторые экспериментальные результаты позволяют сделать следующие выводы: волевая регуляция учебной деятельности школьников есть не что иное как личностный уровень произвольной регуляции, сложный процесс характеризующийся доминированием разных по значимости составляющих; стадии волевой регуляции на различных возрастных этапах имеют специфические характеристики компонентов, составляющих структуру волевой регуляции; в онтогенезе стадии волевой регуляции, имеющие простые формы, сменяются стадиями с более четкими структурами функционирования; формирование зрелых форм волевой регуляции есть функция развития личности школьника; составляющие волевой регуляции помогают школьнику более адекватно управлять своей деятельностью и поведением.

Литература

1. Быков, А. В. Генезис волевой регуляции / А. В. Быков. – М., 2007. – 248 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2003. – 1134 с.

С. В. Ларионова
г. Москва, МГПУ

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Понятие «инклюзивное образование» введено Саламанской Декларацией лиц с особыми потребностями в 1994 г., а принятие Декларации

ЮНЕСКО о культурном разнообразии состоялось в 2001 г. Эти документы выражают признание неоднородности общества и множественность культур, а также необходимость изменения отношения и осознание ценности различий между людьми.

Под инклюзивным образованием подразумевается полное включение детей с различными возможностями в школьную среду, в которой успешно обучаются и полноценно развиваются все остальные дети. Для этого необходимо адаптировать школьное пространство таким образом, чтобы имелась возможность удовлетворить нужды и потребности всех без исключения детей, необходимо создать такую школьную среду, в которой все участники образовательного процесса будут уважать и ценить различия.

Канадские и австралийские ученые Тим Лореман, Джоан Деспелер, Дэвид Харви в своей книге «Инклюзивное образование. Практическое руководство» описывают результаты своих исследований в области развития инклюзивного образования [2]. Их анализ позволяет сделать вывод о том, что траектория развития подходов к инклюзивному образованию, описанная авторами книги, не противоречит принципам российского образования и не является для отечественной педагогической науки чем-то чуждым и неприемлемым. Авторы книги во главу угла ставят теорию и практику подходов проблемного обучения. Нам известно, что данная теория в отечественной педагогике разработана достаточно глубоко и широко используется на практике. Концепция проблемного обучения в отечественной педагогике основана на исследованиях Л. С. Выготского, С. Я. Рубинштейна, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова и многих других ученых.

Тим Лореман и Джоан Деспелер отмечают, что инклюзивное образование не означает, что дети с особыми образовательными потребностями не должны получать специальной помощи и поддержки на уроках, для этого существует множество разнообразных и возможных вариантов. Ученые делают акцент на том, что, на самом деле, в специальной помощи и поддержке часто нуждаются не только дети с особыми образовательными потребностями, но и обычные дети [2].

Инклюзивное образование в РФ базируется на трех подходах: культурологический подход, интеграционный подход, инклюзивный подход [1].

Интеграционный подход основан на концепции нормализации, которая направлена на интеграцию детей-инвалидов в так называемые «нормальные» классы в школах по месту жительства. Основной целью являлась социализация ребенка-инвалида на основе культурной ассимиляции индивида. Способом социальной организации в данном

случае выступает школьная адаптация и культурная ассимиляция. Основным результатом является ориентирование всех детей на общие социокультурные нормы.

Инклюзивный подход базируется на социокультурной или социальной концепции. Основной целью данной концепции является успешная социализация в мультикультурной среде, в основе которой лежит принцип принятия и уважения культурных отличий. Основной ценностью являются социальные и социокультурные различия между людьми. Способом социальной организации выступает культура толерантности и адаптация школьного образования к обучающемуся. В качестве основного результата выступает формирование толерантной личности, толерантное отношение к особенностям другого человека, готовность к межкультурному коммуникативному взаимодействию.

В настоящее время ведутся дискуссии между социокультурным подходом, который подчеркивает проблемы инвалидов и их социальную дискриминацию, и интеграционным подходом, который настаивает на проблеме социокультурного статуса инвалида, возникающей из-за нарушений психофизического развития, и на первое место ставит коррекцию нарушений и помощи в адаптации детям с ограниченными возможностями здоровья. Связующим звеном для двух подходов является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, которая указывает на разрешения противоречий между природным и социальным началом в онтогенезе человека [4].

Наши исследования показали, что социализация детей-инвалидов проходит более успешно в группе здоровых сверстников, а общение последних с детьми-инвалидами способствует благоприятному духовно-нравственному и социальному развитию. В процессе культурно-исторического формирования символических форм и коммуникации телесно-психических особенностей появляется возможность разнообразить культурные формы и использовать данное разнообразие в качестве социокультурной реабилитации детей-инвалидов. Это направление явилось основой для возникновения культурологического подхода [3].

Культурологический подход основан на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Целью подхода является включение детей с ОВЗ в собственное культурное развитие путем вовлечения ребенка в активное участие в групповой деятельности. Основной ценностью является развитие ребенка с ОВЗ. Способом организации образовательной среды является совместное творчество всех участников образовательного процесса. Основным результатом выступает создание развивающей социальной и культурной среды.

Практика педагогического коллектива школы № 367 в г. Москве показала, что дети-инвалиды успешно обучаются в классах с обычными детьми. Дети-инвалиды наравне с остальными принимают участие в творческих школьных мероприятиях. Так, например, в школе существует театральная студия. Школьники под руководством опытного педагога готовят великолепные спектакли, в которых каждому ребенку находится своя собственная и неповторимая роль.

На практике мы видим, что с помощью культурологического подхода решаются проблемы педагогической коррекции и инклюзии детей с ОВЗ. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского позволяет устранить возникшие противоречия между социокультурным подходом и интеграционным подходом. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что на сегодняшний день культурно-историческая концепция Л. С. Выготского является основой инклюзивного образования в России.

Литература

1. Алехина, С. В. Включение детей с ОВЗ в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова. – М.: ГБОУ г. Москвы ЦО № 491 «Марьино», Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования МГППУ, 2012. – С. 17–19.
2. Лореман, Т. Инклюзивное образование. Практическое руководство / Т. Лореман, Д. Деппелер, Д. Харви / Перевод Н. В. Борисовой // Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 239–259.
3. Попова, Н. Т. Культурологические аспекты развивающей педагогики / Н. Т. Попова // Постигание культуры. Сборник. Ежегодник. Выпуск 11. – М.: Министерство культуры РФ, 2001. – С. 99.
4. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 78.

Л. Б. Ларкина

г. Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского

ИННОВАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ВЗГЛЯД Л. С. ВЫГОТСКОГО НА БИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ

Изменения в обществе, экономике, политике и культуре на рубеже столетий столь велики, что консерватизм школьной практики

часто оказывается тормозом социального развития, он ограничивает возможности в самореализации, успешной деятельности в быстро меняющемся и полипроблемном мире. Образование может стать мощным стимулом прогрессивных трансформаций в стране при условии владения учащимися учебных заведений функциональной грамотностью и универсальными компетенциями: делать выбор в ситуациях неопределённости, ненасильственно решать проблемы, ставить цели собственной деятельности, планировать и организовывать деятельность, работать в команде, оценивать полученные результаты и т. п. Этими компетенциями учащиеся овладевают на учебных занятиях, построенных на основе принципов личностно-ориентированного обучения, которое реализуется в рамках различных образовательных технологий.

На современном этапе к различным образовательным технологиям педагоги проявляют большой интерес. В значительной степени они помогают решить проблему преемственности в обучении учащихся средних классов и начальной школы, где обучение проходило в рамках развивающих образовательных моделей («Шаг за шагом», «Школа 2100», «Эльконина-Давыдова»).

Технологизация образования – это объективная тенденция, которая всё более активно проявляет себя в школьной практике. Ведущим фактором любой технологии выступает внутренняя мотивация познавательной деятельности учащихся. Именно внутренние мотивы являются устойчивыми и обеспечивают активность. При этом создаются условия для «выращивания» умений ребенка оценивать ситуацию, ставить цели, планировать деятельность, вести диалог, согласовывать позиции с другими, принимать решения, рефлексивно оценивать результаты и сам процесс и т. п.

Положение образования на современном этапе существенно меняется. Важным является принцип педагогики сотрудничества и творчества. Появляется новое педагогическое мышление. Ряд важных идей обновляющегося образования связан с утверждением приоритетности субъектности и личности ребёнка в процессе организации его воспитания и обучения.

Эти идеи созвучны тем психолого-педагогическим установкам, которыми руководствовалась значительная часть учительства в 20-е годы и которые излагались в трудах её вдохновителей, в частности в работах Л. С. Выготского. Конечно, такая созвучность не означает тождественности идей 20-х годов и современности – за соответствующий срок существенно трансформировались социально-экономические условия и основные задачи нашего образования,

а также претерпело значительное изменение фактическое и теоретическое содержание педагогической психологии. Но рассмотрение общности подходов к организации воспитания и обучения детей в эти различные годы позволяет понять глубинные истоки современного психологического обоснования инноваций в нашем образовании.

И сейчас, как показывает опыт, для многих практиков-учителей (и, к сожалению, для некоторой части учёных-педагогов) как нечто новое звучит ряд психологических положений, касающихся особой роли самостоятельности ребёнка в процессах его воспитания и обучения. Эти положения выковывались в начале нашего века некоторыми крупными философами, педагогами и психологами, борющимися за действительно демократическую организацию массового развивающего образования.

Л. С. Выготский воспринял многие предпосылки этих положений и четко сформулировал их в виде особого психологического закона, в соответствии с которым необходимы интерес и готовность ребёнка к какой-либо деятельности, а также напряжение его сил по освоению этой деятельности, а преподавателю останется только руководить и направлять эту деятельность.

Л. С. Выготский постоянно акцентирует внимание на самостоятельности ребёнка в процессах его воспитания и обучения, а также рассматривает конкретные формы реальной активности всех участников воспитательного процесса – ребёнка, социальной среды, учителя, специально обсуждает проблему этико-педагогических целей воспитания.

Цель воспитания Л. С. Выготский видит не в приспособлении индивида к существующей среде, а в выращивании человека, «смотрящего дальше своей среды». Каждая эпоха по-своему формулирует цели воспитания, но все педагоги для достижения всех целей должны использовать единый механизм: планомерно и преднамеренно организовывать «воспитательную среду» или, как сейчас принято говорить, «условия воспитания», в которых действует ребёнок. Ибо не «воспитание» ребёнка само по себе (процесс, в котором ребёнок остаётся объектом), а собственное, активное, личное действие ребёнка в среде, организованное сообразно воспитательным замыслам, ведёт к приобретению им реальных знаний, привычек, способностей.

Л. С. Выготский делает чрезвычайно важные психологические выводы относительно природы и существа воспитательного процесса. Он указывает, что поведение человека складывается из биологических и социальных особенностей и условий его роста. Биологический фактор определяет собой тот базис, тот фундамент, ту основу прирождённых реакций, из пределов которой организм не в состоянии выйти и над которой надстраивается система приобретённых реакций.

При этом с совершенной очевидностью выступает тот факт, что эта новая система реакций всецело определяется структурой среды, в которой растёт и развивается организм. Всякое воспитание носит, поэтому неизбежно социальный характер, хочет оно того или нет.

Л. С. Выготский указывает, что 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. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт.

Воспитание во всех странах и во все эпохи всегда было социальным, как бы антисоциально оно ни было по своей идеологии. Воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая.

Л. С. Выготский считал, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам. В процессе воспитания при этом учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения. Научная школа есть непременно «школа действий».

Между тем знание, не проведённое через личный опыт, через переживания, вовсе не есть знание. С психологической точки зрения учитель должен быть организатором воспитывающей среды, регулятором её взаимодействия с воспитанником.

Итак, в новом демократическом образовании главной фигурой, согласно Л. С. Выготскому, является сам ребёнок как субъект собственной деятельности; учитель (воспитатель), пользуясь большими возможностями социальной среды, в которой живёт и действует ребёнок, может направлять и руководить личной его деятельностью с целью её дальнейшего развития.

Эти мудрые идеи, принадлежащие замечательному мыслителю – психологу и педагогу, далеко не устарели для тех учителей, которые стремятся организовывать воспитание и обучение с пониманием психологических законов деятельности ребёнка и педагогических правил изменения его социальной среды. Но такое понимание должно превращаться в творческое устремление и умение учителей работать с самыми разнообразными конкретными детьми в весьма разноликой и неповторимой социальной ситуации их жизни.

Г. В. Лой

г. Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕДИОКОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

К числу важнейших задач модернизации общего среднего образования в Республике Беларусь следует отнести развитие профессиональной компетентности педагогов, умений и навыков самообразования, формирование готовности и способностей адаптироваться к меняющимся социальным, политическим и экономическим условиям.

Трудно не согласиться с мнением, что «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмысливать и применять полученную информацию» [3, с. 406].

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

А. В. Федоров трактует профессиональную медиакомпетентность педагога как совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста [3, с. 27].

Чтобы подготовить будущих и действующих педагогов к медиаобразованию, нужны не только показатели медиакомпетентности / медиаграмотности личности (мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный / оценочный, практико-операционный / деятельностный, креативный) учащихся, учителей, преподавателей, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых им для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней медиакомпетентности) А. В. Федоровым была составлена классификация показателей медиакомпетентности.

1) Мотивационный показатель характеризуют: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

- выбор жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.

2) Контактный показатель: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов.

3) Информационный показатель: знание большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира.

4) Перцептивный показатель: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [1, с. 18].

5) Интерпретационный/оценочный показатель: умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления.

6) Практико-операционный показатель: практические умения самостоятельного выбора, создания / распространения медиатекстов (в т. ч. созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере.

7) Креативный показатель развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [4, с. 47].

Исследователи и педагоги разных стран мира подчеркивают необходимость медиаобразования учителей/преподавателей. Только медиаграмотный педагог сможет:

- поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиа;

- использовать в преподавании исследовательскую методику, когда учащиеся могут самостоятельно искать (медиа)информацию, чтобы ответить на различные вопросы, применять знания, полученные в учебном курсе к новым областям;

- помочь школьникам/студентам развить способность использовать разнообразие первичных источников (медиа)информации, чтобы исследовать проблемы и потом сделать обобщенные выводы;

- организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения, в том числе о медиатекстах; поддерживать открытые обсуждения, где нет категорических ответов на многие вопросы;

- поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами и действовать на основе найденного понимания.

«Образование через всю жизнь» – один из основных принципов, без которого современный педагог не может следовать в ногу с развитием мирового информационного сообщества. Развитие медиакомпетентности педагога, формирование его медиакультуры – неотъемлемый фактор, оказывающий влияние на формирование медиакультуры учащегося.

Медиакомпетентность педагога многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория, теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медиаинформацию.

Педагог, погруженный в среду, повышающую его уровень медиакомпетентности, изучает, анализирует, творит самостоятельно медиатексты. Только таким образом, приобщившись к миру медиа, он может способствовать формированию медиакультуры своего ученика. Воспитание – дело трудное, и улучшение его условий – одна из священных обязанностей каждого человека, ибо нет ничего более важного, как образование самого себя и своих ближних.

Литература

1. Змановская, Н. В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Змановская. – Красноярск, 2004. – 24 с.

2. Усов, Ю. Н. Экранные искусства – новый вид мышления / Ю. Н. Усова // Искусство и образование. – 2000 (b). – № 3. – С. 48–69.

3. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

4. Федоров, А. В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности / А. В. Федоров // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 4. – С. 44–50.

Г. В. Лосик

г. Минск, БГПУ

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ И МЕТОД МАРИИ МОНТЕССОРИ

Введение

В исследовании зрительного восприятия человеком предметов окружающего мира известно много подходов. Воспринимаемый предмет отличается для человека, прежде всего, формой и цветом. Поэтому для формирования образа нового предмета часто нет необходимости дотрагиваться до него рукой. Но для большей различимости ряда предметов их восприятие зависит от ощущения веса, шероховатости, аморфности, которое обеспечивается дотрагиванием руки до предмета. Условно в дополнение к атрибутам формы предмета мы вводим атрибут «вариативность формы». Предметы с вариативной формой – это тело человека, туловище четвероногого животного, птицы, рыбы, это крона дерева, мяч, воздушный шарик. Вариативность формы предмета, мы считаем, может становиться информативной для его отличия от другого предмета.

Перцептивный аспект метода Марии Монтессори

Метод Монтессори условно подразделяется на два новшества. Первое новшество касается обучения детей культуре взаимодействия в коллективе, взаимосоверенитета, взаимопомощи. Условно назовем его социальнопсихологический аспект методики. Мы не будем его касаться. Второе новшество касается необычно большой ставки на роль руки в изучении ребенком окружающих его предметов. Что для нас существенно, методика Монтессори предполагает дотрагивание рукой до предмета, но не в слепую, а смотря на него. Существенно также, что воздействовать на предмет должна не рука педагога, а самого ребенка, с участием его зрения. Далее, что важно, Монтессори

настаивает на изучении предмета поначалу по отдельным его ощущениям. Это противоречит распространенному принципу Эльконина, Гальперина, А. Н. Леонтьева о предметности восприятия ребенком окружающего мира. Но Монтессори настаивает на другом: она отмечает, что следует сначала хорошо сформировать у ребенка «измерители» формы, цвета, текстуры, веса, звучания будущих предметов, сформировать «измерители» габаритов, округлости и угловатости формы предмета. Для этого детей в садиках учат «общаться» с сыпучими, вязкими, гибкими, жидкими вещами, со звучащими и твердыми предметами, упражняют ребенка оценивать их отдельные качества. И не спешат учить целым предметам окружающей действительности. Во всех вышеназванных требованиях, что существенно, скачек в физическом состоянии предмета производит рука самого ребенка, а не педагога. Ребенок собственноручно пересыпает зерна, вдевает профильный предмет в профильное отверстие, трясет звенящий колокольчик сам. Он собственной рукой и глазом изучает гибкость разных образцов тканей, кожи, ковра, картона, листьев растений, резины, войлока, фанеры.

Нами высказывается гипотеза, что а) при восприятии вариативных по форме предметов человеком используются особые перцептивные действия. В этих перцептивных действиях б) реализуется строгий пошаговый кибернетический алгоритм, г) время и «вектор» совершения перцептивного действия выбирается человеком с соблюдением определенных четырех принципов.

Целью данной работы явилась проведение квазиэксперимента в виде логического анализа особенностей метода Марии Монтессори для детских садов. Для этого была совершена логическая проверка, выполняются ли предсказываемые нами четыре принципа в методике Марии Монтессори, заявленные как теоретически обязательные по нашей модели перцептивных действий.

Принцип 1. Однокоординатности воздействия. Идея Монтессори изучать предмет через его разные ощущения, но последовательно, хорошо согласуется с теоретическим принципом однокоординатности. Согласно теории перцептивных действий, благодаря однокоординатности воздействия перцептивная система человека совершает декомпозицию степеней свободы предмета. Если изучать предмет последовательно, по отдельным качествам, то кроме среднестатистического значения качества предмета перцептивная система, нанося рукой воздействия, может узнать степени свободы, диапазон и направление вариации этого качества. На смену одному яблоку неправильно будет, по нашей модели, показывать ребенку яблоко, отличающееся сразу и по цвету, и по размеру, и весом, и запахом. Мы помешаем, если так поступать,

сенсорной системе ребенка вычленил независимые степени свободы яблока видоизменяться то ли по весу, то ли по форме, то ли по цвету. Коррелируют или не коррелируют между собой вес, цвет, форма яблока – ребенок может узнать только в случае поочередного варьирования этих качеств у яблока при предъявлении его ему.

Принцип 2. Воздействовать на изучаемый предмет собственной рукой. Это условие в рамках методики Монтессори также выполняется, ибо с вещью манипулирует не педагог, а сам ребенок. Его мозг выбирает моменты воздействия его же рукой на неизвестный предмет. Монтессори не приняла известный метод, когда педагог сразу всему коллективу собственной рукой демонстрирует нанесение перцептивного воздействия на вариативный предмет. Барбара Тверски также предлагает для учителя сочетание у классной доски жеста, слова и видео, игнорируя активность руки самого ученика. Согласно нашей теории, это сочетание не даст эффекта для изучения вариативного по форме предмета.

Принцип 3. Воздействие на фоне «тишины», отсутствия помех. Принципы Монтессори реализуются, что существенно, не в домашних условиях, а в детском саду, в помещении, во время специального занятия, где бывает спокойствие, тишина, сосредоточенность внимания на упражнении. Поэтому теоретическое условие «тишины» соблюдается. В противоположность этому можно было бы возразить, что ребенок учится предметам и дома, и в семье, и играя на улице. Но в последних случаях именно не соблюдается для «чистоты эксперимента» условие тишины. Перцептивные действия совершаются и дома, и на улице, но там они совершаются в «шумах». Поэтому психике ребенка не эффективно их запоминать.

Принцип 4. Быстрота и импульсивность совершения перцептивного действия. Требование совершать воздействие быстро и импульсом, согласно нашей теории, необходимо, чтобы глазу ребенка было просто увидеть разницу в состоянии предмета, до и после нанесения на него воздействия. Чтобы проверить это положение гипотезы, мы посетили несколько занятий в разных детских садах в группах Монтессори и одновременно изучили литературу по реализации метода Монтессори. Наше знакомство с занятиями и литературой позволило убедиться, что быстрота и импульсивность учтены как обязательное требование в методе Монтессори.

Выводы

Анализ и логическое изучение метода Марии Монтессори показали, что в нем выполняются все четыре принципа, которые предполагает наша алгоритмическая модель перцептивного действия восприятия предмета с вариативной формой.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ВОСТРЕБОВАННАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В 80-х годах прошлого столетия Республика Беларусь столкнулась с глобальной экологической катастрофой – аварией на Чернобыльской АЭС. Негативные последствия хозяйственной деятельности (проблема мелиорации земель), постчернобыльское радиоактивное загрязнение территории (от 1 до 40 Ки/км² на большей части, а местами и более) обусловили экологическую дестабилизацию Гомельского региона, обладающего высочайшим ресурсным потенциалом в Беларуси. Только в Гомельской области загрязнено 1036,5 тыс. га леса (62,3 % всей их площади). В целом по региону площадь радиоактивно загрязненных по цезию-137 лесов составляет 1,1 млн. га, или 45,4 % лесопокрытой площади.

На проживании людей, их самочувствии сказались не только изменения в состоянии окружающей среды, нарушении экологического баланса, но и изменения в демографическом поведении населения. За последние 25 лет рождаемость уменьшилась вдвое (17 % до 8,5 %), смертность увеличилась с 9 % до 15 %, снизилась средняя продолжительность жизни населения.

Свою, далеко не последнюю роль, в изменении демографической ситуации в регионе играет миграция населения. За период 1991–1999 гг. из зон загрязнения радионуклидами переселено в города и районы области 14665 чел. За этот же период в г. Минск переселилось 12156 чел, Минскую область – 4952 чел., Гродненскую – 4262 чел., Брестскую – 3048 чел. К этому можно прибавить и международную миграцию, пик которой наблюдался в регионе в период 1993–1996 гг. На самой поверхности данного процесса лежит перераспределительная функция. В результате ее в географическом пространстве перераспределяется рабочая сила, что имеет важное экономическое значение. Демографическая функция миграции сводится как к изменению условий хозяйственного развития, так и к состоянию народонаселения. Особо следует отметить социальную функцию миграции населения, имеющую важнейшее значение в жизни общества. Изменение социального состава общества, разрыв межличностных отношений и установление новых – все это видоизменяет межличностные и групповые отношения. Таким образом, миграция населения является сложным комплексным процессом, влияющим на экономическое, социальное

и демографическое развитие как региона в целом, так и на более дробные административно-хозяйственные единицы.

Проблема социализации человека в современной социокультурной среде теснейшим образом связана с образовательным процессом на всех его стадиях (школа – ПТУ – колледж – ВУЗ) и различные временные отрезки имеют свои особенности. В силу экологической дестабилизации, интенсивности миграционных процессов, особенностей социально-экономического развития и появилась в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины в структуре ИПК и ПК специальность «Практическая психология». Это произошло в 1993 году в соответствии с приказом Министра образования Республики Беларусь № 214 от 02.10.1993. В это время в штатном расписании средних школ появилась должность практического психолога, и начальник областного управления образования М. Е. Кобринский обратился к руководству с просьбой об открытии специальности «Практическая психология» и о целевом наборе слушателей в количестве 26 человек. В этом же году ФПК и ПК приступил к переподготовке специалистов на основании договоров, заключенных Гомельским областным и городским центрами занятости населения, что позволило сформировать на конкурсной еще одну группу из 25 слушателей.

В 1996–2009 гг. на вечерней форме обучения в системе ИПК и ПК освоили специальность «Практическая психология» 673 слушателя. Учебный процесс осуществлялся на основе учебных планов, разработанных профессорско-преподавательским составом при самом активном участии доцента А. А. Лытко, доцента И. В. Сильченко, доцента Н. И. Мурачковского. Преимуществом данного вида подготовки слушателей специальности «Практическая психология» является наличие профессионального опыта педагогической работы, что позволяет в дальнейшем организовывать и осуществлять психологическую помощь учащимся и их родителям.

Литература

1. Малахов, О. А. Кадровое обеспечение через образование взрослых в инновационном развитии регионов / О. А. Малахов // Последипломное образование взрослых в регионе : опыт, проблемы и актуальные направления развития. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2010.

2. Сильченко, И. В. Институт повышения квалификации и переподготовки кадров как источник возникновения психолого-педагогических специалистов в университете / И. В. Сильченко, А. А. Лытко // Последипломное образование взрослых в регионе : опыт, проблемы и актуальные направления развития. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2010.

3. Соколова, Э. А. Подготовка психологов в системе высшего и последиplomного образования: общность и различия / Э. А. Соколова // Последиplomное образование взрослых в регионе : опыт, проблемы и актуальные направления развития. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2010.

О. Е. Мальцева

г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Процессы глобализации и информатизации, обуславливающие стремительные цивилизационные перемены, затрагивают все сферы жизнедеятельности современного общества и, в первую очередь, сферу образования [1]. Перед профессиональным образованием встает важная задача – подготовка современных специалистов обладающих способностью непрерывно обучаться, быть предприимчивыми, ответственными, активными, ориентированными на успешное решение учебно-профессиональных задач. Соответственно, основной задачей новой системы обучения является повышение уровня профессионализации и развития личности.

В этой связи актуальной становится задача изучения учебной мотивации студентов на разных этапах профессионального становления, поскольку воспитание специалиста означает, прежде всего, формирование системы его потребностей и мотивов, иерархия которых характеризует целостную личность [2].

В нашем исследовании, с помощью методики В. Э. Мильмана [3], была предпринята попытка изучения содержания, структуры и динамики учебной мотивации студентов на разных этапах профессионального обучения. В исследовании приняли участие 396 студентов ГрГУ им. Янки Купалы 1, 3 и 5 курсов обучения.

Для определения ведущих мотивов в мотивационной структуре личности, осуществлялся сравнительный анализ выраженности побудительной силы мотивационных факторов учебной мотивации с учётом идеального и реального состояния мотивов. Установлено, что для всех студентов, независимо от курса обучения, в структуре учебной идеальной мотивации, отражающей уровень собственно побуждения, устремления, наиболее значимой является статусно-престижная мотивация, представляющая собой мотивы поддержания жизнедеятельности

и комфорта в социальной сфере, второй по значимости является мотивация общения, присоединения к группе.

В структуре реальной учебной мотивации, отражающей степень удовлетворения мотивов в настоящем, для студентов всех курсов обучения, наиболее значимой является мотивация поддержания жизнеобеспечения. Второй по значимости для студентов 1 и 3 курсов является мотивация социального статуса и престижа, а для студентов 5 курса – мотивация общения. Среди наименее приоритетных мотивов в структуре и идеальной и реальной учебной мотивации студентов, оказались мотивация общей активности, отражающая энергичность, стремление субъекта приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности и мотивация общественной полезности.

В ходе дальнейшего исследования была предпринята попытка определения тенденций динамики учебной мотивации студентов. С этой целью выявлялись специфические особенности значимости мотивационных факторов в идеальной и реальной учебной мотивации испытуемых. Достоверность различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента. В целом, определены следующие особенности изменения учебной мотивации у студентов на разных этапах профессионального образования.

Так, на первом году обучения у студентов усиливаются мотивы (идеальные) к поддержанию жизнедеятельности, общению, общей активности и социальной полезности. При этом в учебной деятельности они прикладывают большие усилия к удовлетворению мотивов поддержания жизнеобеспечения и творческой активности, и в меньшей степени – мотивов комфорта. К 3 курсу у студентов усиливается социально-статусная мотивация и снижается мотивация общения и общей активности, при этом они считают наименее удовлетворенными в учебной сфере мотивы комфорта и социального статуса. К моменту окончания вуза у студентов наблюдается рост идеальных мотивов общей активности и социальной полезности, а также они отмечают большую удовлетворенность мотивов общения в учебной деятельности.

Полученные в исследовании выводы позволяют существенно расширить представление о динамике как важнейшей характеристике мотивации в системе профессионального образования, и предложить конкретные рекомендации по совершенствованию программ профессиональной подготовки с учетом потребностей и мотивов личности.

Литература

1. Жук, А. И. На пути совершенствования / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 1. – С. 3–4.

2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: "Высшая школа", 1991. – 207 с.

3. Мильман, В. Э. Мотивационный профиль личности – "Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции" / В. Э. Мильман. – М. МГУ, 1990, С. 21–43.

Е. И. Мишина

г. Москва, Московский государственный областной университет

ЭМПИРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

На разных этапах профессионального становления личностная рефлексия развивается только у человека, который ориентирован на саморазвитие и интегрирует все психические функции. Личностная рефлексия как важнейший регулятор развития личности позволяет в процессе жизнедеятельности проходить ряд этапов, характеризующихся гетерохронностью различных ее аспектов, а способность личности к рефлексии понимается как умение реконструировать и анализировать собственное Я.

Личностная рефлексия действует в качестве фильтра, определяющего характер восприятия и понимания (символизация, организованное восприятие, отрицание, искажение) будущим специалистом любой ситуации. Особый разряд функций личностной рефлексии составляют те, которые обеспечивают идентичность, самовоспитание, самоопределение личности. Личностная рефлексия позволяет осуществить процесс осмысления профессиональной деятельности и построить способы самореализации личности.

Функции рефлексии играют большую роль в процессе профессионального самоопределения и становления. Показано, что в особый ряд функций личностной рефлексии отнесены функции жизнестроительства, в реализации которых особенно прослеживается связь мотивационного, эмоционального и когнитивного критериев личностной рефлексии. Эти функции конкретизируются в формировании профессиональных планов на этапе выбора профессии; в планировании и построении профессиональных жизненных путей, карьер, трудовых судеб, в типах профессионального становления, в смене профессии и профессионального статуса. Функции рефлексии взаимосвязаны и взаимообусловлены. Актуализация и проявление каждой из них в самосознании зависят от ее значимости, ценности в конкретный момент деятельности. Функции исходят из тех задач, которые стоят перед субъектом.

Изучение научной литературы показывает, что в определении понятия «личностная рефлексия» ученые отталкиваются от разных исследовательских целей и задач, рассматривая данный феномен в плоскости конкретного научного подхода. Одни авторы под личностной рефлексией понимают самомобилизацию, которая порождает процесс внутренней познавательной мотивации, побуждающий субъекта к разрешению проблемной ситуации (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, Д. Н. Завалишина, А. М. Матюшкин и др.), другие рассматривают личностную рефлексия в контексте рефлексивно-гуманистического подхода, разделяя при этом интеллектуальный и личностный тип рефлексии (Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов). В психологии проведено много исследований по проблеме личностно-профессионального развития будущих специалистов (В. С. Агапов, В. А. Бодров, С. Г. Вершловский, Т. Н. Горобец, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, М. И. Плугина, Л. В. Темнова, И. Л. Фельдман и др.), где анализируется процесс осознания человеком себя в профессиональной деятельности. Однако вопрос о становлении личностной рефлексии будущих специалистов остается мало изученным.

Личностная рефлексия формирует внутреннюю познавательную мотивацию, побуждая субъекта к решению проблемных ситуаций. Она связана с проблемами развития и коррекции самосознания личности и механизмов построения Я-концепции. Ее развитие оказывает большое влияние на волевую регуляцию и позволяет анализировать профессиональную деятельность. Успешное становление личностной рефлексии будущего специалиста оказывает положительное влияние на самоактуализацию личности и продуктивность целенаправленной деятельности. При этом будущий специалист определяет цели, формулирует задачи самоизменения и выбирает средства реализации.

Личностная рефлексия в процессе профессионального становления может качественно изменять личность, влияя на процесс дифференциации и интеграции психических познавательных процессов. У будущего специалиста с развитой личностной рефлексией формируется готовность к труду, работоспособность, профессиональная самооценка, повышается уровень притязаний и профессиональное самосознание.

Становление личностной рефлексии будущего специалиста происходит на разных уровнях бытия (физическом, эмоциональном, духовном и познавательном) и способствует приобретению адекватных знаний о себе и о мире. Причем высокий уровень ее развития позволяет будущему специалисту сопоставлять свой внутренний мир с определенным принятым данным человеком идеальным образом

профессионала. Поэтому рефлексивное отношение будущего специалиста к собственной профессиональной деятельности является важным показателем существования критического анализа, который ведет к конструктивному совершенствованию личности.

Ана Роза Пикансо Морейра

г. Жуиз де Фора, Федеральный Университет города Жуиз де Фора (Бразилия)

ДЕТИ И ПРОСТРАНСТВА В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ВКЛАД КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ⁴

Дебаты по поводу отношений, которые устанавливаются между детьми и коллективной окружающей средой, ещё довольно молоды и работ очень мало. Кроме этого большая часть исследований опирается на теоретический и методологический материал, который объясняет среду как внешний элемент по отношению к ребёнку и который способен определить его действия.

Цель этой работы – проблематизировать пристрастивную организацию детского воспитания и присвоения понятий пространства детьми в возрасте от шести до сорока семи месяцев на основе культурно-исторической теории.

Обычно эти окружающие пространства организуются для каких-то единичных опытов детства и основаны на одной группе характеристик, которые закрепляются как то, на что ребёнок ссылается.

Опираясь на идеи Выготского, мы понимаем, что действия детей не определяются значениями, которые взрослые придают миру. А напротив, дети устанавливают диалог с этими значениями в постоянном поле напряжений, разрывая их творчески и строя новые смыслы для своих ежедневных опытов. Так, многократно, предметы и мебель используются различными способами детьми в постройках и развитии своих игр и действий, которые изменяют, превращают значительно окружающую среду во что-то совершенно другое.

В тексте Четвёртая лекция, о проблеме среды в педологии, Выготский предупреждает, что среда (пространство/окружающее/место) никогда не бывает в себе чем-то законченным. Для него, пространство меняется каждым моментом в жизни ребёнка по мере того, как он воспринимает его как элемент отношения и процесса. Окружающая

⁴ Перевод с португальского на русский Зои Престес

среда – это мир в отношении с ребёнком, контекст интеракций, который получает новые значения в зависимости от переживаний ребёнка, которые складываются на основе для понимания мира и самого себя. В этом отношении окружающая среда и ребёнок образуют единицу. Выготский называет переживанием отношение между ребёнком и средой (Престес, 2012). Как отмечает Престес [1, с. 129–130], «...для того, чтобы понять и изучить человеческое развитие необходимо ознакомиться со средой в её отношении со спецификой каждого индивида». Среда существует только тогда, когда она интерпретируется кем-то. Так как переживание есть собственное и единственное условие каждого контекста индивида в мире, оно приводит к появлению значений (всегда личных) и (социальных) значений среды. Основываясь на этом, мы можем сказать, что дети никогда пассивно не получают пространства, они всегда их «переозначивают». Так, мы можем сказать, что пространство составляет такое поле возможностей, где каждый субъект производит что-то своё.

Для проведения исследования мы разработали эмпирический материал для наблюдений и записей о переживании детей в одних яслях города Жуиз де Фора, где физические аспекты окружающей среды были самыми разными, между февралем и апрелем 2013 года.

Во вторую половину одного из дней апреля дети были подготовлены в специальных одеждах участвовать в празднике Пасхи в яслях, они были направлены воспитателями в столовую, где был накрыт стол со сладостями и с пирогом. Дети групп, которым по возрасту было два и три года, спрашивали друг друга, что происходило и, после долгих споров, пришли к выводу, что это был день рождения у зайчика, и они праздновали эту дату⁵. Воспитательницы показали спектакль о том, как заяц приносит пасхальные яйца и дети ещё раз прокомментировали: «День рождения зайца – это здорово!» С точки зрения детей, праздник означал празднование дня рождения зайчика, а не праздника Пасхи, как взрослые придавали этому событию значение, так как дети всё время пели песню «С днём рождения поздравляем!» и хлопали в ладоши. Этот эпизод показывает детское авторство в творении новой среды, начало формирования другого взгляда на предоставленную взрослыми среду или географический контекст [2, с. 221], которые являются членами некоторой культуры.

Мы разделяем убеждения с Раад и Шименес [3, с. 26], когда они утверждают что: «Воспитание – это творческий акт жизни со смыслом

⁵ В Бразилии заяц является одним из символом Пасхи. Эту традицию привезли с собой португальцы. Заяц это символ плодородия. Кроме того, на Пасхе этот заяц приносит шоколадные яйца (Справка переводчика).

и значениями, которые связаны с необходимостями индивида, с целью преодоления реальности». Выготский приглашает нас подумать о том, насколько человеческое развитие уникально и богато спецификой, то есть оно есть форма творчества.

Литература

1. LOPES, Jader Janer Moreira. Mapas dos Cheiros: cartografia com crianças pequenas. Revista Geografares, n. 12, p, 211-227, julho, 2012.
2. PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
3. RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; Ximenes, Penélope. Contribuições da Psicologia para a Educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.) O fio tenso que une a psicologia à educação. Brasília: UniCEUB, 2013.
4. VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

Д. Н. Решенок

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л. С. Выготский сформулировал тезис о том, что психическое развитие ребенка опосредовано его обучением, а правильно организованное обучение ведет за собой детское развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще были бы невозможными [2, с. 388]. У студента ВУЗа сегодня имеется дилемма: получать знания о вариативном по форме объекте через двумерный дисплей компьютера, либо осуществлять перцептивные действия. Конечно, многое здесь будет зависеть от преподавателя, т. к. он определяет способ получения знаний студента. Вместе с тем, в современном высшем учебном заведении имеются все аппаратурные средства по совершению перцептивных действий студентом, в т. ч. и в рамках самостоятельной управляемой работы.

Процесс улучшения качества образования должен базироваться на многих актуальных для психологии и педагогики идеях, среди которых наиболее важными являются: ориентация на свободную развивающуюся личность, уважение чести и достоинства, значимость социальной и личностной ответственности, воспитание и обучение

через созидательную деятельность, традиции индивидуализации и дифференциации обучения, инновационность и ряд иных. В последнее время остро ставится вопрос об интерактивном обучении, в т. ч. и применимости его компонентов для школьного и вузовского процессов обучения. Интерактивное обучение рассматривается как образовательное явление, активно разрабатывается точка зрения на него как на процесс, включая как обучающихся, так и психологов, педагогов. Наше исследование показывает, что учителя школ эмпирически приходят к выводу о том, что в усвоении знаний по дисциплинам естественнонаучного цикла присутствие образного восприятия и мышления у школьников является обязательным [4]. При использовании наглядности в ходе обучения учитель развивает образное восприятие, а также непроизвольно формирует у учащегося все возможные шкалы психологических измерений. При использовании наглядности развивается не только процесс восприятия, но и другие высшие психические функции, такие как память, внимание, что очень ценно. При наличии наглядности на уроке и лишь ее зрительного восприятия у школьника формируется только образ формы объекта, но не формируется его динамический образ, за который отвечают перцептивные действия.

Проблема перцептивных действий человека является междисциплинарной и выступает объектом изучения многих наук, таких как когнитивная психология, психология восприятия, педагогическая психология, психология развития, инженерная психология, кибернетика, бионика, нейробионика и т. д. Наше исследование также показало, что вербальные приемы в преподавании реализовать на практике благодаря компьютеру проще образных, наглядных. Неполное формирование образа с помощью одной лишь речи приводит к оскудению знаний об изучаемом объекте и невозможности в дальнейшем использовать его образ в реальной жизни. Развитие восприятия у подростка зависит от развития у него навыка совершать особые координирующие перцептивные действия, сочетающие зрительный и тактильный компоненты. В свою очередь, развитие этого особого навыка зависит от использования на уроке предметной наглядности в виде объектов, имеющих вариативную форму. Методом оценки навыка воспринимать объекты с вариативной формой может выступать метод сравнения объектов и их балльной оценки различия по методике многомерного шкалирования. Механизм восприятия подростком объектов с вариативной формой состоит из двух этапов: первый – изучение объекта в статике, второй – в динамике. Особые перцептивные действия и развитие их навыка у подростка возможны в условиях натурального предъявления объекта, совершения перцептивного действия самим

подростком при сочетании действий глазами и руками, однокоординатно, быстротечно, в условиях отсутствия посторонних воздействий на объект. Этапу восприятия подростком вариативности объекта должен предшествовать этап восприятия его статического состояния.

Практическое действие связано с формированием перцептивного действия в двух направлениях: во-первых, оно предъявляет новые требования к перцепции и тем самым способствует ее развитию, во-вторых, оно придает перцептивному действию основной принцип реализации этих требований, «подсказывает» ему через внешнее ориентировочное действие способ решения задачи. Активизируются те действия, которые необходимы для выполнения конкретного задания [1; 3; 5].

Перцептивные действия являются основными структурными единицами процесса восприятия у человека. Они связаны с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации, а также различного рода преобразованиями сенсорной информации, приводящими к созданию адекватного предметному миру образа. Сегодня понимание восприятия наглядности как системы перцептивных действий широко распространено в психологии, тем не менее, в современных условиях студенту ВУЗа часто навязывается «компьютерный» способ получения наглядных знаний по ряду учебных дисциплин. Однако при решении многих практических поисковых задач персональный компьютер не формирует у студента образ окружения объекта, что негативно может сказаться на полноте и качестве усваиваемого материала. Это может приводить к падению уровня успеваемости и качества обучения в целом. Исчезают реальные модели, макеты, пробирки. Они заменяются на более дешевые и удобные в обращении ноутбуки и т. п., которые дают студенту возможность получить больше информации об окружающем мире, об изучаемых на занятиях вариативных объектах, но в то же время современный компьютер может и упростить мышление студента, а это, в свою очередь, может привести к потере навыков получения новой образной информации. В данном случае необходимо соблюсти баланс способов получения новых знаний.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. К теории осязания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1957. – 237 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2006. – 176 с.

4. Решенок, Д. Н. Развитие у школьников навыков совершения перцептивных действий : учеб.-метод. пособие / А. В. Северин, Д. Н. Решенок. – Брест : БрГУ, 2011. – 44 с.

5. Saunders, L. Teachers' engagement in and with research : supporting integrity and creativity in education / L. Saunders // Forum. – 2006. – Vol. 48, № 2. – P. 131–144.

Клаудия да Коста Гимарайес Сантана,

Петерсон Пауло Силва де Алмейда,

Моника де Карвальо Тейшейра

Нитерой (Бразилия) – Федеральный Университет

Флуминенсе Трес Риос (Бразилия) – ФАЭТЭК

Жуиз де Фора (Бразилия) – Федеральный Университет

города Жуиз де Фора

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ⁶

«Ну что я тебе сказала, папа! Я же сказала, что если учительница сказала, что неправильно, не стоит даже и показывать ей наше мнение об этом». Эти слова одной девочки своему папе – не только частное явление, но входит в группу ситуаций, которые ярко выражают природу педагогического процесса работы учителя ещё в наши дни. В бразильских школах ещё очень сильна идея, что преподаватель является главным источником знаний учеников и ему принадлежит фундаментальная роль: быть апостолом правды!

Результаты огромного количества исследований, проводимых в области педагогики в последние годы, часто вытесняются коцепцией воспитательного процесса, который предписывает работу учителя как передатчика набора готовых и законченных знаний. Так, то чему учат – это механические упражнения со школьными текстами вне контекста всего того потенциального творчества, которое есть у воспитанника. Выготский (2004а) в своих работах о психологии педагогического процесса ставил под вопрос похожую ситуацию: «Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук» (с. 448).

Когда анализируем картину образования в мире, как, например, Интернациональную Программу Оценки Студентов (*Programme for International Student Assessment – Pisa*), в которой Бразилия занимает

⁶ Перевод с португальского на русский Зои Престес

58-е место, просто невозможно не пересмотреть ту сумму ошибок, в которую бразильская школа погружена. Это ещё без учёта числа функционально безграмотных, которые ежедневно получают свои свидетельства. По данным ПФБ⁷ (2013), 8 % выпускников средней школы могут считаться функционально безграмотными. То есть они не понимают то, что читают, что пишут и не используют понятийное мышление для личного и профессионального развития.

В Бразилии переводы работ Выготского прямо с русского на португальский, в частности те, которые выполнены профессором З. Престес, позволяют возобновить важные вопросы в педагогической дискуссии, которая посвящена отношениям между психологией и педагогикой. Диалектико-материалистический подход к человеческому развитию возбуждает бурные диалоги о темах, которые ещё находятся в фокусе многих педагогических проектов, среди них: отношение между развитием и обучением, отношения между учителем и учеником, процесс обучения научным понятиям, роль среды в формировании детской личности.

Мы видим, что Выготский часто говорит с беспокойством о психологической природе педагогического процесса. По отношению к психологии учителя, по мнению Выготского, самое опасное происходит, когда преподаватель выступает «в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. (...) и ужасно, что он представляет собой яркий образец полной безличности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли» (с. 448).

В своём анализе психологии педагогического процесса Выготский утверждает, что фокус должен быть на *отношении* между развитием и школьным обучением, так как «похоже, что процессы обучения пробуждают в ребёнке ряд процессов внутреннего развития, ...вызывают к жизни, приводят к движению, запускают эти процессы» (ВЫГОТСКИЙ, 2004б, с. 280). Самое главное не в дидактических приемах или методологии, которыми пользуется учитель, а в *переживании* ребенка воспитательной среды (ВЫГОТСКИЙ, 2010). Поэтому, воспитательный процесс не исчерпывается подражанием ученика тем средствам, которыми пользуется учитель, но возможностями учителя организовать социальную среду, ориентированную на творческую природу воспитывающих переживаний. Для Выготского «воспитание развёртывается как широчайшая в мире проблема – проблема жизни как творчества» (ВЫГОТСКИЙ, 2004а, с. 460).

Если среда не должна быть проанализирована как абсолютная величина, а как элемент, который способен разбудить в индивидах внутренние заснувшие процессы, или которые ещё в процессе развития,

⁷ Показатель Функциональной Безграмотности

тогда мы должны думать о процессе воспитания как о постоянной системе напряжения и творчества новых форм бытия в мире. Творческая природа воспитательного процесса заключается в переработке учеником и учителем новых реальностей и новых форм поведения.

Настоящая работа посвящена некоторым проблемам, которые исследуются Группой Изучения и Исследования Детства (GEPINFÂNCIA) Факультета Технологического Образования Рио-де-Жанейро (Бразилия) совместно со студентами Высших Педагогических Курсов. Субъекты исследования – это студенты, закончившие Педагогические курсы, которые пишут свои дипломные работы. Проанализированы письменные работы студентов, которые защитили свои дипломные работы и проведены интервью с теми, кто ещё пишет. Вначале полученные данные показали, что студенты предпочитают темы, которые направлены на методологические средства обучения и маленькое число работ, темой которых является педагогический процесс с перспективы человеческого развития. Также был исследован спектр культурно-исторической теории как теоретическая основа работ студентов и данные показали широкое предпочтение когнитивистских теорий. Так что, учительская работа (или дело) – это эпистемологический субъект и исторический субъект. Работа учителя всегда определяется воспитательными концепциями, которые исторически возникли и которые фиксируют отношения со знаниями и с результатами, которых ждут от детей.

Литература

1. Vigotski, L. Sobre análise pedológica do processo pedagógico (2004). Tradução de Zoia Prestes. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB, Brasília, 2010.
2. Vigotski, L. *Psicologia Pedagógica*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
3. Vigotski, L. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), p. 681–701, 2010.

E. И. Санего

г. Минск, ОО «Белорусская Ассоциация психотерапевтов»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Взаимосвязь мышления, эмоций и поведения была известна ещё древнегреческим философам-стоикам. Они знали, что способ, которым

человек интерпретирует свой опыт, предопределяет то, как он будет себя чувствовать и как действовать. В настоящее время всё большую актуальность приобретают исследования в области профессионального развития и становления, преодоления возникающих деформаций личности профессионалов – когнитивных искажений, психологических изменений ценностных ориентаций, способов мышления и взаимодействия, которые наступают под влиянием получаемой информации, внешних и внутренних факторов в процессе выполнения профессиональной деятельности (С. А. Дружилов, О. Б. Полякова, Е. И. Рогов, Л. И. Анциферова).

Педагогическая деятельность является одним из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности. В ходе её может происходить как позитивная трансформация личности – акцентуация определенных профессионально важных качеств, помогающих учителю выполнять свои обязанности более качественно, так и негативная – чрезмерная выраженность свойств личности и особенностей мышления, отвлекающая и создающая помехи в деятельности.

«Величайшая опасность, связанная с учительской психологией, заключается в том, что 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» (Л. С. Выготский, 1991).

По мнению С. П. Безносова (2004), усвоенная и ставшая привычной та или иная технология труда становится очень мощным фактором профессиональной деформации специалиста, тем самым определяя содержание многих личностных переменных.

Можно выделить следующие, наиболее распространенные элементы деформаций личности учителя с позиции когнитивного подхода в психологии:

1. Догматизм (от др.-греч. – мнение, решение) – наличие твердых неизменных установок в мышлении, принимаемых без критического переосмысления и сомнений, ригидность при восприятии новой противоречащей информации. Характерны когнитивные ошибки долженствования в отношении себя и других (наличие чрезмерно высоких требований), абсолютистское мышление (в категориях совершенства, завершенности, самодостаточности).

2. Доминирование с ощущением превосходства (от лат. – преобладание) – чувство избранности и причастности к уважаемой профессии. Характерно наличие жесткой ролевой установки на управление другими людьми, их подавление и подчинение. Может основываться

на наличии когнитивного искажения «подчинение авторитету» – знания о склонности людей подчиняться, игнорируя свои собственные суждения о целесообразности этого действия.

Элемент содержит следующие когнитивные искажения:

эффект эгоцентричности – учитель считает себя более ответственным за результат коллективных действий, чем это находит внешний наблюдатель (чрезмерная ответственность);

эффект самоуверенности – тенденция переоценивать свои собственные способности;

иллюзия асимметричной проницательности – учителю кажется, что его знание о своих близких, коллегах, учениках превосходит их знание о нём;

иллюзия прозрачности – учитель переоценивает свою способность понимать других людей.

3. Стереотипизация мышления (стереотип от др.-греч. – твёрдый, объёмный отпечаток) – классификация и оценка событий, фактов на основе выработанных «штампов» мышления – устойчивых, упрощенных, схематичных представлений, мыслей о каком-либо явлении, событии, человеке. Образуется в условиях дефицита информации, как результат обобщения личного опыта, наличия предвзятых установок. Здесь имеют место следующие когнитивные ошибки: свехобобщение, навешивание ярлыков, эффект узких рамок (использование слишком узкого подхода или описания ситуации, проблемы).

Характерным в этой связи представляется герой рассказа А. П. Чехова «Учитель словесности» Ипполит Ипполитыч. Узнав о том, что его коллега С. В. Никитин собирается жениться, он только и смог сказать об избраннице: «Она у меня в гимназии училась. Я ее знаю. По географии училась ничего себе, а по истории – плохо. И в классе была невнимательна». Т.е. человек в понимании учителя географии и истории Ипполита Ипполитыча, рассматривается и описывается, прежде всего, с позиции его проявлений в педагогическом процессе, а не как целостная личность со своим характером, личностными качествами, прочими интересами.

«Ипполит Ипполитыч был человек неразговорчивый; он или молчал, или же *говорил только о том, что всем давно уже известно*. По целым ночам сидел он, и синим карандашом поправлял карты своих учеников и учениц или же составлял хронологические таблички», – так описывает А.П. Чехов учителя. Порой его коллега С. В. Никитин не выдерживал: «Хотел было я рассказать вам нечто романтическое, меня касающееся, но *ведь вы – география!* Начнешь вам о любви, а вы сейчас: "В каком году была битва при Калке?».

Здесь можно отметить сформировавшуюся у учителя тенденцию смотреть на вещи согласно правилам, общепринятым для своей профессии, не учитывая более общую точку зрения («ведь вы – география»), а также проявления стереотипизации и упрощенной модели мышления («говорил только о том, что всем уже известно»).

Формирование тех или иных характеристик личности как профессионально важных качеств чаще всего осуществляется на неосознаваемом уровне и происходит постепенно. Поэтому необходимо отметить, что конструктивное и реалистичное отношение учителя к себе, к другим людям и к окружающему миру является одним из критериев профессионального мастерства (А. А. Амельков, 2006). Данное отношение и эмоциональное состояние формируется благодаря отсутствию предпосылок к образованию профессиональных деформаций – когнитивных искажений, дисфункциональных установок в мышлении учителя по отношению к себе, окружающим и к избранной педагогической профессии.

Поскольку эмоции и поведение человека во многом определяются его мышлением (когнициями), то, меняя мышление, можно изменить эмоциональное состояние и повлиять на поведенческую активность человека. Поэтому главное значение в когнитивных психологических техниках, применяемых как средство профилактики и преодоления трансформации личности учителя, придается изменению процесса обработки информации и трансформации его мышления.

А. В. Северин

г. Брест, БрГУ им. А. С. Пушкина

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ БЛОКИРОВКЕ ЗВЕНЬЕВ МОДЕЛИ ПЕРЦЕПТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТОМ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ

Перцептивные действия с предметами, обладающими вариативной формой, имеют специфику. Исследования, проведенные профессором Г. В. Лосиком, показывают, что существует отдельный вид перцептивных действий, который относится к типу гностических и отвечает за наполнение психического образа информацией о вариативности его формы [1]. Кроме того, согласно теоретическому анализу научной литературы и проведенным исследованиям [1–5] выяснено, что при восприятии предметов с вариативной формой важную роль играет зрительный и тактильный анализаторы, точнее их совместная координированная работа.

При оценке различий между предъявляемыми предметами с вариативной формой обнаруживается, благодаря зрению и руке, дополнительная информация для сравнения статики и динамики формы предметов и более точно оцениваются эти различия по определенным шкалам (например, шкале упругости). Точность шкалы упругости определялась путем построения нескольких шкал и сопоставления максимально похожей шкалы со шкалой упругости с учетом ранга предметов (стимулов) по признаку упругости, оценки степени совпадения субъективной оценки испытуемого и объективных показателей упругости. Чем больше была степень совпадения, тем точнее «работала» шкала упругости.

Для эмпирической проверки точности работы шкалы упругости при восприятии предметов с вариативной формой был проведен эксперимент. В нем был реализован принцип психологического исследования, предложенный научной школой Е. Н. Соколова, это принцип «человек-нейрон-модель» [3]. Эксперимент проводился в г. Бресте. В нем приняли участие 160 подростков. В качестве контрольной группы выбраны обычные подростки; экспериментальной – подростки-геймеры (по 80 человек в каждой группе). Проверялась гипотеза: при блокировке и разблокировке разных звеньев (глаза, руки, рассогласования) работа механизма перцептивного действия и точность шкалы упругости у обычных подростков будет существенно отличаться от подростков-геймеров.

Для предварительного обследования и выделения данных двух групп была проведена диагностика уровня компьютерной зависимости подростков с применением методики «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот), также проводились беседы с родителями, работниками компьютерных салонов, одноклассниками, самими подростками. Группу «обычные» составили подростки, у которых нет деформации звеньев модели (зрительного, тактильного и др.); а группу «геймеры» – подростки, которые посещают компьютерные салоны и там играют в компьютерные игры [4; 5]. Результаты диагностики показали, что имеются существенные отличия двух групп обычных подростков и подростков-геймеров по наличию компьютерной зависимости ($F = 278,13$ при $p \leq 0,000001$). У геймеров сильная выраженность компьютерной зависимости, а у обычных подростков небольшая увлеченность как одна из начальных стадий компьютерной зависимости.

Эксперимент с каждым испытуемым проводился в лабораторных условиях в виде серии из 4-х последовательных опытов, в каждом из которых по-разному блокировалось определенное звено механизма

перцептивного действия (зрительный контроль, автономность моторики руки, фокальное зрительное внимание). В *первом* опыте различение и оценивание предметов происходило в условиях блокировки звена фокального внимания, блокировки у испытуемого зрительного анализатора; *во втором* – блокировке подвергалось звено автономности моторики руки, у испытуемого блокировался тактильный анализатор. В *третьем* опыте различение и оценка предметов происходила при помощи тактильного анализатора, но путем зрительной оценки трансформаций предмета через экран монитора. При проведении *четвертого* опыта никакая блокировка звеньев не применялась, различение предметов происходило посредством координации звеньев автономности руки и фокального внимания при помощи тактильного и зрительного анализаторов.

В ходе проведения эксперимента были получены результаты (рисунок 3), которые свидетельствуют о разных показателях точности шкалы упругости у подростков двух групп: контрольной и экспериментальной. Статистическая значимость данных результатов (различия показателей шкалы упругости) подтверждена посредством метода дисперсионного анализа ($F_{эмп} = 25,3$ при $p \leq 0,05$).

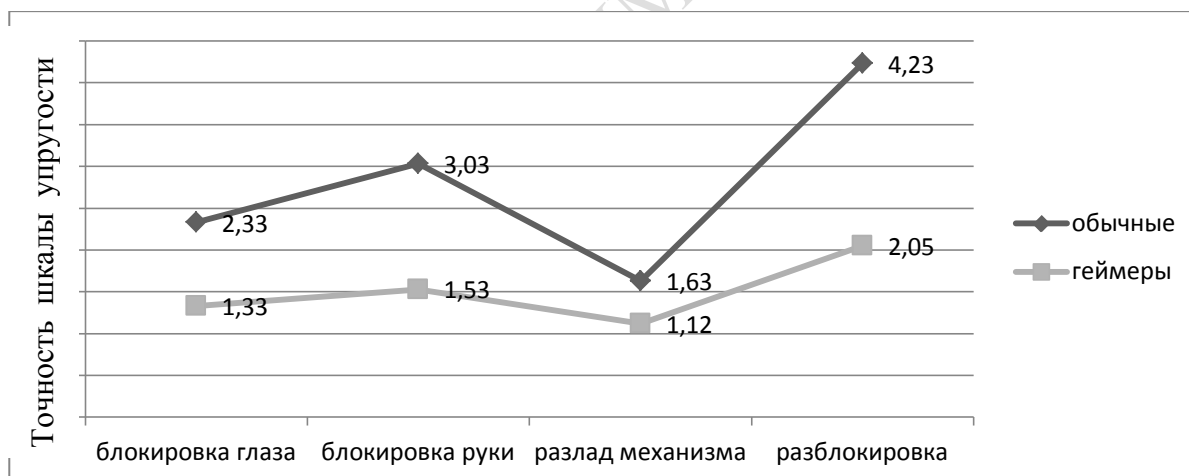


Рисунок 3 – Средние показатели точности шкалы упругости у подростков контрольной и экспериментальной групп

Таким образом, полученные в ходе эксперимента результаты подтверждают, что блокировка и разблокировка разных звеньев модели у обычных подростков и подростков-геймеров по-разному влияет на работу механизма перцептивного действия с предметом вариативной формы. При этом в условиях блокировки и разблокировки работа механизма менее деформируется у обычных подростков и значительно деформируется у геймеров. Точность шкалы упругости при

оценке вариативности предметов у обычных подростков существенно отличается от подростков-геймеров.

Литература

1. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
2. Лосик, Г. В. Новый вид перцептивных действий / Г. В. Лосик // Психологія. – 1998. – № 9. – С. 84–94.
3. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.
4. Северин, А. В. Модель перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы / А. В. Северин // Весці БДПУ. – 2013. – № 2 (76). – С. 51–56.
5. Северин, А. В. Перцептивные действия компьютерозависимых подростков при восприятии предметов вариативной формы / А. В. Северин // Экспериментальный метод в структуре психологического знания : науч. издание ; под ред. В. А. Барабанщикова. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 101–106.

А. И. Скринник

г. Минск, Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет «МИТСО»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Со дня, когда английский физик и инженер Тим Бернерс-Ли сформулировал идею Всемирной паутины (World Wide Web), положив начало интернет-коммуникации в том виде, какой мы ее знаем сейчас, прошло 25 лет. Бернерс-Ли предложил использовать возможности компьютерных сетей и концепцию гипертекста для создания принципиально новой системы организации информации и доступа к ней.

Применение интернет-технологий в процессе профессионального становления личности определяется рядом факторов:

1) внедрение интернет-технологий значительно ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества. Веб и лежащий в его основе интернет были спроектированы децентрализованными, неиерархическими и полностью открытыми, таким образом, что пользователь может работать с любыми типами информации, на любом устройстве, с любым софтом,

на любом языке, независимо от других, проявляя творчество, которое ограничено лишь его личным воображением.

2) современные интернет-технологии, помогают человеку быстро и успешно адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Тим Бернерс-Ли задумал Всемирную паутину именно как открытую среду общения, что позволяет осуществлять совместную работу нескольких человек над одним проектом, а также дает возможность индивидуальным пользователям обращаться за советом или решением своей проблемы к «коллективному разуму».

3) введение интернет-технологий в обучение является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям современного общества к процессу профессионального становления специалиста. Интернет, понимаемый как социотехническая система, вместе с современными цифровыми технологиями опирается на традиционные знаковые системы и всемерно способствует их количественному усложнению и качественному преобразованию. С психологической точки зрения интернет представляется современным этапом знакового (семиотического) опосредствования деятельности. Создание и использование гипертекстов является естественной, органичной для человека деятельностью.

Таким образом, использование гипертекстовой технологии Всемирной паутины обеспечивает реализацию методов развивающего обучения; гибкость системы навигации позволяет строить индивидуальную образовательную траекторию; открытость материалов обеспечивает возможность создания и развития собственной базы знаний – индивидуального образовательного пространства. И решающую роль в этом, считает Тим Бернерс-Ли, играет не технический прогресс, а развитие общества [1].

Эти мысли мы находим у Л. Выготского в начале 30-х годов. В соответствии с положениями культурно-исторической теории развития психики, постоянно усложняющиеся знаки и семиотические системы способствуют развитию и трансформации высших психических функций личности, таких как память и мышление. Проблематика развития и усложнения строения высших психических функций в результате освоения и применения человеком компьютеров была поднята А. Леонтьевым, О. Тихомировым и другими учеными.

В соответствии с концепцией преобразования опосредствованной применением компьютеров деятельности было установлено, что в условиях информатизации структура высших психических функций развивается и обогащается, в частности, за счет необходимости не только работать со знаковыми системами, но и обучаться технологиям

их применения. Современный этап связанных с «психологией Интернета» исследований в научной литературе обозначен как изучение психологических аспектов преобразования культуры в целом [2].

Согласно основному положению концепции Л. С. Выготского, орудийное опосредствование представляет собой одно из самых существенных условий и одновременно характеристик развития психики человека. Особенно значимым является механизм переопосредствования, т. е. включения уже опосредствованных форм деятельности в новые системы опосредствования. О значимости механизма переопосредствования говорит, американский последователь культурно-исторической психологии М. Коул [3].

Развитие навыков осуществления познавательной деятельности посредством Интернета может стимулировать не только развитие познавательных действий в рамках традиционной деятельности (реализация принципа возвратных воздействий), но и личностное развитие (генерализация преобразований) и формирование Я-концепции [2].

Возможность выбора индивидуальной траектории изучения учебного материала, регулирование темпа его усвоения и более глубокая адаптация в интеллектуальных системах поддержки обучения, основанных на модели обучающегося, фактически превращают учебную деятельность студентов в самостоятельную когнитивную деятельность.

Готовность и способность студентов к выполнению заданий продуктивного характера требует определенного уровня интеллектуального развития и элементов творческого подхода, которые зависят от мотивации учения [4]. В связи с этим важной задачей является нахождения способов повышения мотивации учения, которая представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, побуждающих студентов к учению.

Таким образом, при включении интернет-технологий в обучение происходит формирование информационной компетентности будущего специалиста, которая является интегративной профессионально-личностной характеристикой, отражающей реально достигнутый уровень подготовки в области применения интернет-технологий и проявляющейся в его готовности и способности использовать эти технологии в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Тим Бернерс-Ли, Джеймс Хендлер, Ора Лассила. Семантическая Сеть/пер. Евгений Золин, 2004 г. / оригинал: The Semantic Web. By Tim Berners-Lee, James Hendler and Ora Lassila. Scientific American, 2001.

2. Войскунский, А. Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М.: Терра-Можайск, 2000. – 465 с.

3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 432 с.

4. Голицына, И. Н. Эффективное управление учебной деятельностью с помощью компьютерных информационных технологий / Educational Technology & Society, 6(2), 2003.

С. А. Станибула, А. А. Герасименко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ЛИЧНОСТИ

Согласно современным представлениям о психологической структуре личности она является неотъемлемой частью общей иерархической структуры свойств человека [4]. Исходя из данной концепции, на первом уровне лежит соматический (телесный) аспект личности, далее – психофизиологические свойства, следующий уровень – психические состояния и процессы, уровень психологических свойств личности, уровень социально-психологических свойств и, наконец, высший в иерархии уровень занимают социальные свойства. Как спорт влияет на телесные аспекты человека – давно известно, нам же интересно то, как спортивная деятельность влияет на уровень психических процессов, к которым относятся: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, психомоторика.

В процессе спортивной деятельности человек учится регулировать свои действия на основе зрительных, осязательных, мышечно-двигательных и вестибулярных ощущений и восприятий, у него развивается двигательная память, мышление, воля и способность к саморегуляции психических состояний [2]. В данной работе мы рассмотрим, как спортивная деятельность влияет на такой психический процесс как внимание.

Внимание – это процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой [3]. Так же внимание определяют направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете, явлении, действии. Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом [2]. Внимание в жизни и

деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности. Также отметим, что существуют различные по своим функциям и содержанию виды внимания, такие как природное и социально обусловленное внимание, непосредственное и опосредствованное внимание, произвольное и произвольное внимание, чувственное и интеллектуальное внимание [3]. Как же спортивная деятельность влияет на развитие внимания? Л. С. Выготский отмечал: «Культурное развитие внимания начинается, строго говоря, в самом раннем возрасте, при первом же социальном контакте между ребенком и окружающими его взрослыми. Как и всякое культурное развитие, оно является развитием социальным. Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков» [1]. Из этого следует, что спортивная деятельность, априори являющаяся социальной и несущая с собой огромные потенции социального контакта и взаимодействия, создает огромные предпосылки развития данного психического процесса.

Так же необходимо отметить, что спортивная деятельность развивает основные свойства внимания; в частности, давно известно, что человек, который не очень хорошо чувствует себя физически, как правило, характеризуется неустойчивым вниманием [3]. Из этого следует что, укрепляя себя физически, мы укрепляем такую важную характеристику как устойчивость внимания. Отмечаем, что спортивная деятельность обеспечивает умелое чередование активизации произвольного и произвольного, внешнего и внутреннего внимания. Это особенно актуально в частности для детей 7–8 лет, для которых характерно то, что они могут удерживать произвольное внимание с высокой степенью интенсивности только 10–15 минут, а также с трудом концентрируют внимание на собственных мыслях и представлениях [2]. Грамотно и детально выстраивая учебный процесс, не затягивая выполнения любого упражнения, давая детям задания на самоанализ движений, и объясняя ошибки, демонстрируя их, мы можем добиться полноценного и гармоничного развития интересующего нас качества.

Спортивная деятельность в зависимости от своего характера обеспечивает актуализацию различных видов внимания и, наоборот,

в качестве разрядки может целенаправленно отвлекать внимание [2].

Исходя из вышеописанного, можно заключить, что спортивная деятельность выступает определенным средством развития психических процессов личности. В частности мы рассмотрели, как данный вид деятельности влияет на внимание. Актуализировали на важности развития внимания у детей в возрасте от 7–8 лет и пришли к выводу, что грамотно строя процесс спортивного воспитания данной категории детей, мы можем добиться полноценного и гармоничного развития интересующего нас качества.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл», 2005. – С. 421.
2. Гогун, Е. Н., Мартынов, Б. И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 13–16.
3. Немов, Р. С. Психология: Общие основы психологии. Кн. 1: Учебник: В 3 кн. 4-е изд. – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – С. 218.
4. Цагарелли, Ю. А. Цагарелли Е. Б. Теория и практика системной психологической диагностики в учреждениях социального обслуживания семьи и несовершеннолетних. Научно-методическое пособие для руководителей и специалистов учреждений социального обслуживания семьи и детей / Ю. А. Цагарелли, Е. Б. Цагарелли. – Казань.: 2003. – С. 15.

А. Ф. Ходько
г. Гомель, БТЭУ

РАЗВИТИЕ ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В современном мире все стремительнее развивается наука и техника, человек создает все более сложные технические устройства, машины, механизмы. Такой прогресс должен быть только во благо человечеству, но, к сожалению, в погоне за усовершенствованием материальной стороны жизни люди все чаще забывают о подлинно человеческих ценностях, о ценности самой жизни, о развитии собственной личности. Поэтому для современного человека актуальным является вопрос о взаимодействии между людьми, о построении истинно человеческих отношений, основанных на нормах морали и нравственности, которые невозможно приобрести за какие-то материальные блага,

а необходимо воспитывать в себе. Проблема нравственного развития человека все чаще становится предметом исследования в психологической науке.

В культурно-исторической теории ключевым моментом для понимания процессов развития личности ребенка является превращение низших, элементарных психических процессов в высшие, культурные. Это происходит, по мысли Л. С. Выготского, благодаря использованию особых психологических орудий-средств, направленных вовнутрь, на самого субъекта. Идея развития как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением является основополагающей для дальнейшей разработки проблематики развития нравственности. Развитие нравственности, согласно Л. С. Выготскому, определяется социальной ситуацией. Моральное поведение возникает на основе инстинктивных реакций и вырабатывается под влиянием систематических воздействий среды. Моральное поведение воспитывается через социальную среду. Но навязывание моральных норм бессмысленно. Нравственности невозможно обучить, но ее можно развивать. Моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Нравственное поведение всегда связано со свободным выбором социальных форм поведения. Оно должно основываться не на внешнем запрете, а на внутреннем убеждении, стать природой человека и совершаться свободно и легко.

Для современной молодежи обучение в учреждении высшего образования является престижным и для многих обязательным этапом в жизни. Выпускники по окончании обучения стремятся достичь управленческих должностей в сфере своей профессии. Деятельность руководителя любого ранга, как, впрочем, и любая профессиональная деятельность, предполагает общение, взаимодействие с людьми.

При изучении личности и деятельности студентов экономического университета, где готовится значительная часть будущих управленцев, большинство источников посвящено исследованию их учебной деятельности и гораздо в меньшей степени присутствует описание личностных, а тем более, нравственных особенностей. В то же время, современные требования к выпускникам учреждений высшего образования, кроме профессиональных знаний, умений, навыков включают в себя и такие личностные характеристики, как умение взаимодействовать с людьми, ответственное отношение к своим обязанностям, общий уровень культуры, воспитанность, профессиональное саморазвитие. Данные характеристики можно отнести к составляющим нравственной сферы личности.

Обучение и профессионализация студентов являются не просто условием усвоения и преобразования знаний, но и условием их личностного развития, направленного на интеграцию таких форм проявления активности студентов, как усвоение, репродукция, продуктивная переработка знаний, а также собственное саморазвитие, основанное на нравственных ценностях.

Для продуктивного профессионального и личностного развития студентов в процессе обучения, необходимо включать в образовательный процесс ситуации, требующих, наряду с профессиональным принятием решений, их нравственной оценки.

Нравственность можно рассматривать как системообразующее качество всей сферы индивидуальных потребностей и поступков субъекта. Уровень нравственной зрелости личности определяется не только следованием нравственным ценностям в поведении, но и в большей степени способностью доброжелательно относиться к другим людям в повседневной и профессиональной жизни. Нравственная сфера личности рассматривается через призму духовной составляющей поведения личности.

Высокий уровень нравственного развития рассматривается, как обязательный фактор становления профессионала нравственно-этический слой входит в состав мотивационно-личностной полисферы. Данная полисфера относится к внутренней детерминации поведения человека и определяет особенности действий субъекта вовне, а также создает условия для постоянного самоизменения. Внутренняя детерминация в совокупности с внешней (внешние побудители активности) образуют детерминантный или личностный комплекс в модели системно-структурной организации человека как субъекта развития и саморазвития. В качестве механизма развития субъекта рассматривается идея «психологического маятника», характеризующая постоянные взаимопереходы внешних действий, представлений во внутренние и наоборот. Благодаря таким взаимопереходам, происходит расширение амплитуды колебаний за счет проникновения в «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), что и создает условия для постоянного развития и саморазвития субъекта. Таким образом, можно предположить, что развитие нравственной сферы также подчиняется данному механизму, т. е. происходит благодаря усвоению человеком норм морали, принятых в обществе и формированию своих нравственных представлений на основе самопроцессов. Показателем такого развития выступает не только желание человека следовать нравственным нормам, а в большей степени способ построения отношений с другими людьми в профессиональной и повседневной жизни.

В русле концептуальной модели психологической организации человека как субъекта развития, обоснована необходимость проработки этической составляющей субъекта, где нравственное начало детерминировано степенью выраженности такого базового свойства, как Человечность. Человечность выступает образованием, лежащим в двух базовых этических категориях – Добра и Зла, которые представлены разнообразными этически-конструктивными (честность, гуманизм, ответственность, доверие, тактичность, самовоспитание, бескорыстие и др.) и этически-деструктивными (жестокость, цинизм, эгоизм, хамство, беспринципность и др.) характеристиками с различной степенью представленности в каждом. Уникальный сплав этих характеристик отражает уровень нравственного развития человека.

Таким образом, в процессе обучения при обследовании студентов сотрудниками психологических служб в число психодиагностических методик следует включить те, которые позволяют выявить уровень нравственного развития студентов; при организации внеучебной деятельности проводить мероприятия, направленные на развитие нравственной сферы студентов, которые могут проходить в виде групповых дискуссий, тренингов, а также индивидуального консультирования.

М. Шавес,

З. Престес,

Э. Анаресиде де Лима

Университет города Маринга – Маринга – Бразилия

Федеральный Университет Флуминенсе – Нитерой – Бразилия

Государственный Университет Паулиста «Жулио де Месquita Фильо» –

Город Марилья – Штат Сан-Пауло – Бразилия

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ЭТЮДЫ ГУМАНИТАРНЫХ ИНТЕРВЕНЦИЙ В БРАЗИЛЬСКИХ РЕГИОНАХ

В настоящем исследовании мы подтверждаем факт, что учреждения детского воспитания могут представляться как места превосходного воспитания. Развитие представлений детей о времени и пространстве зависит от того, насколько в целом педагогические интервенции благоприятствуют и дают необходимые инструменты для обучения и развития детей различных возрастов. С этой перспективы, культурно-историческая теория позиционируется как теоретический и методологический материал, способный поддержать эти исследования и

дискуссии, которые могут вылиться в процесс повышения квалификации преподавателей Муниципальными органами образования в разных штатах и городах Бразильской Федерации, особенно, педагогов детского воспитания в своей ежедневной практике в таких штатах как Парана, Сан-Пауло и Рио-де-Жанейро.

В учреждениях образования «сценарий экономической бедности» [ЮНИСЕФ, 2011] выражается разными формами: нехватка дидактического материала, неадекватность текстов детской литературы, игры не по возрасту и малое количество игрушек, либо много сломанных; а что касается образования преподавателей, то оно очень слабое.

Когда мы описываем ежедневные ситуации, включающие в себя книги, игрушки, мебель и другие предметы, мы обращаем внимание на переживания детей в разных временных масштабах – в течение часов, дней, недель, месяцев и лет. Можно уточнить: как организован режим дня в учреждениях детского воспитания? Как организованы время и место для игр? Каково качество и содержание общения детей и родителей, между детьми и профессионалами, только между профессионалами? Существует ли возможность гуманитарной интервенции в образовательных учреждениях?

Пространство учреждений детского воспитания приобретает важность, так как «наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества» [ВЫГОТСКИЙ, 2009, с. 92]. В этом смысле Люблинская [1973, с. 17] отмечает, что вся декорация в учреждении, его вход, корридоры, а также «красота» и «чистота» места могут стимулировать позитивные чувства у детей, что, для этого автора, позиционируется как ценность с точки зрения воспитания. Таким образом, среда и переживания детей имеют прямое отношение к их чувствам, которые характеризуют личность и её развитие. Таким образом, организация режима, времени и среды существенно, эта организация может быть решающей в стимулировании позитивных чувств и развитии художественного творчества у детей (например, через рисунок, через драматизацию или литературное творчество).

В сущности, говорить о возможности творчества ребёнка – значит учитывать организацию работы в перспективе, которая определяет действия учителя и реакции детей. Это означает также учёт интенциональности воспитателя и организации режима – времени и среды – в школьном учреждении. Учитывать среду или роль, которую среда выполняет, становится существенным [ВЫГОТСКИЙ, 2010; ДАВЫДОВ, 1988].

Итак, организовать режим в образовательном учреждении, выбрать музыку, поэмы и истории, которые должны быть включены в работу

дошкольных заведений, – всё это требует предварительной организации педагогической работы, обучения и коллективных решений.

Работа вместе с детьми должна быть направлена на гуманизацию, чтобы дидактические приемы были богаты значениями и аффектами для детей. Различные формы речи, выбор ресурсов и приемов должны фигурировать как существенные характеристики в процессе обучения, когда время место и время выражают преклонение перед искусством и познанием и выявляют возможности обучения и развития с энтузиазмом и очарованием.

Литература

1. Davidov, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

2. 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.

3. Unicef. Mortes de menores de 5 anos (milhões). Disponível em <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 2 maio 2011.

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

M. Шавес,

V. Штейн,

Z. Престес

г. Маринга, Бразилия, Университет города Маринга

г. Нитерой, Бразилия, Федеральный Университет Флуминенсе

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ, ЭТЮДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРВЕНЦИИ ДЛЯ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШТАТЕ ПАРАНА (БРАЗИЛИЯ)

Точка отсчёта для реализации исследования и размышлений по поводу педагогических влияний в учреждениях детского воспитания в штате Парана – это необходимость придать внимание дидактическим приемам, которые применяются в школьных и дошкольных учреждениях для детей, начиная с первых месяцев до пяти лет. Мы нашли, собрали и зарегистрировали то, что делают дети в 32 региональных округах образования штата Парана. Для исследования и анализа мы усилили наши поиски в отношении исторических аспектов дошкольных учреждений с целью лучше понять динамику педагогической работы

на сегодняшний день. Необходимо развитие работы в контексте культурно-исторической теории как теоретической и методологической опоры, которая поддерживает дидактические приемы, представляемые детям в учреждениях образования.

Мы также основываем наше исследование и предположения на классических положениях истории, где преобладает мысль, что люди и их идеи являются результатами материального существования. Основы этой теории указывают, что воспитание не объясняется само по себе, т. е. педагогические явления объясняются экономическим устройством общества, и любое явление не может быть понятым изолированно.

То, чему обучают детей, явно или неявно, проявляет группу ценностей, которые преобладают в обществе. Для лучшего выражения этого вопроса, приведём пример одного дидактического приема, который очень часто употребляется в образовательных учреждениях, когда празднуют какие-нибудь «праздники». Самое обычное и часто встречающееся в детских садах и в школах задание – это просьба учителей, обращенная к ученикам, чтобы они вырезали в журналах и газетах фотографии «звёзд», которые приклеиваются на картонах со словами: «С днём 8-го Марта!» Тоже самое повторяется в праздник Дня Матери. Эта ситуация иллюстрирует то, как бедны переживания детей и вкусы капиталистического общества в эти времена, и эта бедность демонстрируется ежедневно [ШАВЕС, 2011].

В наших исследованиях и рассуждениях мы опираемся на идеи Выготского разработанные, в частности, в книге «Воображение и творчество в детском возрасте». В этой книге автор представляет элементы для обсуждения педагогической практики, которая реализуется в учреждениях детского воспитания. Выготский указывает на важность создания необходимостей, регламентирующих предоставление ребёнку элементов существующего культурного богатства. Расширить и обогатить их переживания – значит, главным образом, не ограничивать их только опытом своей индивидуальной и местной истории, единственно возможными переживаниями, которые капиталистическое общество оставило им в наследство.

Для проведения этого исследования было существенным изучение работы З. Престес [2012] и, в частности, её перевод книги «Воображение и творчество в детском возрасте» [2009].

Следуя идеям Выготского [2009], нужно отметить, что творческий процесс не происходит спонтанно, только от внутренних импульсов; творчество и творческие манифестации не одинаковы у взрослых и у детей. Автор продолжает аргументацию и утверждает,

что детское творчество может быть организовано и стимулировано: «Так же точно, как мы помогаем детям организовать их игры, выбираем и направляем их игровую деятельность, мы можем стимулировать и направлять творческую активность детей» [ВЫГОТСКИЙ, 2009, с. 91].

В этой перспективе необходимо организовать педагогическую работу таким образом, чтобы она была обогащающей, с пониманием возможностей наиболее полного развития творчества, что в реальности игнорируется во многих образовательных учреждениях штата Парана и в других местах нашей страны. Что-то должно нас мотивировать, придавать силы в поисках методологической опоры, которая подтвердит возможность всестороннего воспитания всех детей.

Литература

1. CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: _____. (Org.) Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil. Maringá: Eduem, 2011, p. 97–106.

2. PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

Rosa Elena Noal

Universidade Federal de Pelotas/RS – Brasil,

Sandro de Castro Pitano

Universidade Federal de Pelotas/RS – Brasil

A REPRESENTAÇÃO MENTAL DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO POR CEGOS CONGÊNTOS E ADQUIRIDOS: UM ESTUDO ANCORADO NO PENSAMENTO DE VIGOTSKI

Pesquisa sobre a relação de ensino-aprendizagem desenvolvida na escola regular, considerando a necessária inclusão de deficientes em geral e visuais em especial. Cientes das dificuldades enfrentadas pelos professores que possuem alunos cegos em suas turmas, buscamos contribuir para o avanço do conhecimento acerca dessas tantas limitações, no sentido de superá-las. É notória a fragilidade epistemológica dos professores frente ao trabalho com alunos cegos, fruto, principalmente, da formação que tiveram em suas licenciaturas. No caso da Geografia, a afirmação decorre da análise reflexiva sobre currículos e práticas pedagógicas presentes no

Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas/RS – Brasil, junto ao qual atuamos. A concepção formativa que permeia as licenciaturas é basicamente linear no que se refere às características dos alunos, como se fossem todos iguais, física e mentalmente, assim como oriundos de semelhantes contextos sociais.

A formação de professores de Geografia tem se mostrado incapaz de preparar profissionais para o atendimento de alunos cegos, tanto no aspecto didático como no conhecimento das particularidades do sujeito que não enxerga. A linguagem Braille não é conhecida, assim como as salas de recursos para o atendimento especializado. A dimensão comunicativa, básica para o desenvolvimento do conhecimento, impede a elementar aproximação entre professor e aluno. Este, desconhecido em sua diferença, tende a ser dimensionado sempre em termos de sua *deficiência*, criando preconceitos que dificultam a aprendizagem e a inclusão formalmente prevista. Assim, é comum a concepção de que é impossível atender ao aluno cego na escola regular, atribuindo-lhe, juntamente com o sistema, a responsabilidade pelo fracasso.

Obrigados a buscar alternativas, os professores recorrem a práticas superficiais e originárias do senso comum, não raro insuficientes e/ou inapropriadas diante da particularidade do aluno e suas necessidades, como a linguagem verbal. Ou recursos que permitem o desenvolvimento de conceitos e noções setORIZADAS, como é o caso da *cartografia tátil*, de resultados frutíferos no estudo da representação espacial por meio do tato. Portanto, configura-se o atendimento de alunos deficientes na escola regular como um dos maiores desafios da educação na atualidade, resultante da lacunar formação docente.

A pesquisa concentra suas análises na área *cognitivo-lingüística*, que indo ao encontro dos *processos mentais superiores* [VIGOTSKI, 1997], abrange o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica e a atenção voluntária, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento na escola [BATISTA, 1998]. As representações mentais dos sujeitos acerca de noções como tamanho, proporcionalidade entre elementos e medidas de tempo, assim como convenções e saberes socialmente estabelecidos fazem parte, de forma embrionária, desta área. A perspectiva da interação vivenciada pelo cego ao longo de sua vida social é considerada fator de grande influência para a construção de tais noções, tanto nos cegos congênitos como nos adquiridos. É assim que, embasados no referencial vigotskiano, no âmbito da Geografia, busca-se compreender como os cegos congênitos e adquiridos representam mentalmente conceitos geográficos, evidenciando os processos de construção do conhecimento, seus recursos e associações que executam na formulação de saberes.

A partir da análise do pensamento de Vigotski, com ênfase na obra *Os fundamentos de defectologia*, buscamos compreender a influência dos processos mentais superiores na formação do conhecimento por deficientes visuais, identificando os recursos que cegos congênitos e adquiridos usam na formação de conhecimentos geográficos, além de compreender as relações e conexões que estabelecem no processo de construção do conhecimento. De maneira complementar as obras *A formação social da mente*, *A construção do pensamento e da linguagem*, *Psicologia Pedagógica e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* são analisadas no sentido de subsidiar a compreensão das relações sociais em seu papel constitutivo na formação do conhecimento pelos diferentes sujeitos. Como destaca Nuernberg [2008, p.309], a Vigotski interessava investigar a cegueira a partir da diversidade, buscando “vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência”.

Estão sendo realizadas entrevistas do tipo semiestruturado junto a doze sujeitos cegos, seis congênitos e seis adquiridos. As entrevistas são gravadas em áudio, fotografadas e filmadas, facilitando a coleta e a interpretação dos dados da pesquisa. Utilizando a mesma abordagem metodológica com os dois grupos, os sujeitos são questionados quanto a sua conceituação de um conjunto de objetos e fenômenos geográficos previamente selecionados. Tais objetos e fenômenos se distribuem em quatro grupos, de acordo com seu nível de abstração e acessibilidade aos entrevistados, incluindo elementos acessíveis ao cego pelos demais sentidos (tato, audição e olfato, principalmente) e também que não são acessíveis pelos mesmos sentidos.

O primeiro grupo reúne objetos táteis, como rocha, mapa, bússola, globo terrestre e rio. O segundo se refere aos não tateáveis, como escala, lua, sol, relâmpago, pontos cardeais e arco-íris. No terceiro grupo estão os elementos acessíveis ao cego através dos demais sentidos, tais como chuva, vento, degelo, geada, enchente e erosão. Por último, o quarto grupo compreende os não acessíveis aos sentidos do cego, mais abstratos, como eclipse, estações do ano, fases da lua, efeito estufa e urbanização. Busca-se analisar a forma como os entrevistados executam o raciocínio em busca da conceituação, ou mesmo a descrição dos objetos e fenômenos apresentados a eles.

Uma vez coletados, os dados serão categorizados à luz da obra de Vigotski [1997], buscando obter um quadro geral que permita a análise e o aprofundamento da compreensão sobre o objeto de estudo. Algumas das categorias prévias utilizadas por Nunes e Lomônaco [2008] serão adotadas, como comparação (com outros conceitos), exemplificação, contextualização, função, memória visual.

Bibliografia

1. BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, Jan-Abr 2005, vol. 21 n. 1 p. 07–15.

2. NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 13, n. 2 abr/jun.2008. p. 307–316.

3. NUNES, S. S. ; LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Psicologia escolar e educacional*. Campinas, v. 12, n. 1 Jun. 2008. p. 01–12.

4. VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas, V Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

РАЗДЕЛ IV
ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗА ЖИЗНИ РОДИТЕЛЕЙ
И КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО МИРА РЕБЕНКА.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ВОСПИТАНИИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

А. Д. Андреева

г. Москва, Психологический институт РАО

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЬСТВА
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Социальная ситуация современного родительства определяется стремительными изменениями экономической, технологической и коммуникационной среды современного общества, появлением задач, которые не приходилось решать ранее, необходимостью поиска новых моделей и способов родительского поведения. Анализ данных психологических и социологических исследований [1, 2, 3], запросов к психологической службе образования, нормативных документов, регламентирующих отношения государства в лице школы и общества в лице родителей [4, 5], позволили выделить два основных фактора, оказывающих существенное влияние на реализацию основных функций родительства в современном социокультурном контексте.

Первый фактор связан с разрушением традиционных, сложившихся в предшествующих поколениях моделей и способов родительского поведения, отсутствием четких ориентиров будущего развития общества.

Своеобразие современной эпохи наиболее точно определяется в рамках подхода, предложенного антропологом и культурологом М. Мид [6], анализирующей происходящие изменения как трансформацию типа культуры человеческого общества. Культуру общества, в котором происходят стремительные и глобальные изменения материальных и социальных условий жизни, разрушающие сложившиеся в предшествующих поколениях схемы и модели поведения, она определяет как префигуративную. М. Мид датирует наступление эпохи префигуративной культуры 40–60-ми годами XX века, связывая ее с бурным научно-техническим прогрессом и дестабилизацией общественной жизни. Для нашей страны эта эпоха наступила несколько позже в связи с длительной закрытостью и определенной отгороженностью от экономически развитых стран. Изменение экономической основы социальных отношений в обществе, наложившиеся на стремительное

развитие современных технологий и процессы глобализации, усилило остроту переживания людьми чувства утраты привычных стереотипов поведения и взаимоотношений. Невозможность использования знакомых моделей поведения вызывает у многих людей недовольство происходящими переменами, создает впечатление ошибочности пути, по которому пошло наше общество. Отсюда и лишенные всякой перспективы призывы «вернуться к истокам», к прежним ценностям и нормам жизни общества, которого уже нет.

Еще одним существенным и неоднозначным параметром современной социокультурной ситуации является состояние хронического реформирования практически всех социальных институтов, в том числе – образования. Сегодня государство, по сути дела, отказывается от монополии в этой социальной сфере, оставляя за собой лишь определенные гарантии на получение детьми базового общего образования, зафиксированные в ФГОС [5], и предлагает семье активно включиться в образовательный процесс. В этой связи законодательной нормой становится оказание платных образовательных услуг в государственных образовательных учреждениях (статьи 44 и 101.1 Закона об образовании) [4].

Таким образом, меняется законодательная, а с ней и социально-экономическая база родительства, ломаются сложившиеся в прежние годы воспитательные стереотипы, система ценностных представлений, связанных с детством, представления о сфере и мере родительской ответственности, трудно стало планировать даже близкое будущее своих детей, не говоря уже об отдаленном. Поколение прародителей тоже теряет свою традиционную позицию в отношении воспитания детей, поскольку не очень хорошо ориентируется в современной образовательной ситуации.

Трудность понимания родителями современной ситуации в образовании обусловлена наличием противоречий между отдельными статьями Закона об образовании и основными социальными гарантиями Конституции, неясными и слишком общими комментариями проводимых реформ со стороны представителей власти всех уровней. Результаты нашего исследования [2] показывают, что система ценностей родителей, связанных с образованием, несколько отличается от предлагаемых государством приоритетов.

Результат проводимых сегодня реформ в значительной мере будет зависеть от того, насколько современные родители окажутся свободными от патерналистских установок прошлого, от их готовности принять на себя всю полноту ответственности за будущее своих детей.

Второй фактор – стремительный рост новых технологий, в первую очередь – информационных, приведший к существенным изменениям одной из важнейших сфер человеческого бытия – коммуникационной.

Новая коммуникационная среда современного общества создала свою систему ценностей, выдвинула свои приоритеты, сформировала свои интересы и способы взаимодействия людей. Современный мир – это единое информационное пространство, не имеющее государственных, языковых и поколенческих границ. Новостная и развлекательная видеопродукция имеют весьма условную возрастную адресованность, а ее доступность для детей самых разных возрастов практически никак не регулируется и не контролируется; граница детской и взрослой жизни оказывается размытой, нечеткой.

Новая коммуникационная культура не только размыла границы детского и взрослого миров, но и одновременно позволила детям отгородиться от родительского контроля. Сегодня родители мало знают о том, с кем общаются их дети, каковы их интересы и увлечения. Мобильная связь, социальные сети делают общение детей со сверстниками практически невидимым и неслышимым для взрослых.

В условиях современного нам общества префигуративной культуры, реализация основных функций родительства требует не столько владения теми или иными знаниями и приемами воздействия на ребенка, сколько способности находить решения родительских задач в условиях быстро изменяющихся жизненных требований.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире. М., 2008.
2. Андреева А. Д. Современный дошкольник: возрастные нормы и жизненные реалии // Психолог в детском саду. 2010. № 2.
3. Постман, Н. Исчезновение детства. Эл. ресурс: neilpostman.ru4.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (26 декабря 2012 г.).
5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования (17 декабря 2010 г.).
6. Мид, М. Культура и мир детства. М. 1983.

М. Л. Белановская

г. Минск, БГПУ им. М. Танка

СЕМЕЙНАЯ СИСТЕМА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Семья является первым и наиболее значимым фактором социализации ребенка. Значимость семьи в качестве ведущего фактора

социализации обуславливается её влиянием на формирование личности ребенка, в том числе его потребностей, мотивационной сферы, системы отношений к себе и окружающим людям. Семья формирует интеллектуальные и эмоциональные основы личности, дает ребёнку первые представления о жизни в обществе, представления о нравственности, морали и системе ценностей. Таким образом, каждая отдельная семья представляет собой определенную систему социальных отношений, качество которых и обуславливает ту или иную социальную ситуацию развития ребёнка в семье.

Идея, сформулированная Л. С. Выготским, о социальной ситуации развития как «исходном моменте» для всех динамических изменений, происходящих в развитии, остается как никогда актуальной и в настоящее время. Особую актуальность данная концепция имеет для понимания процессов происходящих при интеграции ребенком опыта полученного в родительской семье и используемого для построения собственной семейной системы. Взаимодействие со «значимыми другими» и, прежде всего, с родителями, а также интериоризация процессов общения и взаимодействия, являются важнейшими факторами развития личности ребенка.

Родители – самые значимые люди для ребенка, поэтому их поведение, отчасти осознанно, а отчасти неосознанно, впоследствии копируется детьми. А. С. Спиваковская утверждает, что то, какими мы стали родителями, в значительной степени зависит от того, что мы видели, пережили, ощутили в поведении собственных родителей. А между структурами супружеских и родительских семей наблюдается прямая зависимость – супружеские семьи в подавляющем большинстве аналогичны родительским, особенности родительской семьи неосознанно воспринимаются детьми в их семьях [1].

Следовательно, семья закладывает базовые культурные ценности, регулирующие будущее поведение человека в разных сферах деятельности, формирует сценарную матрицу всех возможных ролей, которые ему предстоит сыграть.

Важность влияния семьи и семейных связей на становление и развитие личности ребенка очевидна. Ребенок не может хорошо развиваться сам по себе, без активного и грамотного вмешательства взрослого. Ребенку, выросшему без нормальной семьи и в условиях социальной депривации, присуще недоверие к людям, подозрительность и, как следствие, склонность к отстраненности, изоляции [2]. Важность семьи обусловлена еще и тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из других социальных институтов не может сравниться с семьей.

Особую актуальность на сегодняшний день имеет вопрос сохранения и поддержания семьи и брака как основного фактора социализации ребенка. Характерные для современного этапа развития общества процессы индустриализации и глобализации, изменения в системах социальных ролей, общепринятых норм, ценностей и установок затронули все социальные институты, в том числе и семью. В последние десятилетия в институте семьи все чаще наблюдается усиление деструктивных тенденций. Состояние современной семьи понимается специалистами как институциональный кризис [3].

Немаловажной проблемой, связанной с деструктивными тенденциями института брака и семьи, является неумение детей в будущем сконструировать нормально функционирующую собственную семью. Из наиболее вероятных негативных последствий неблагоприятного «семейного сценария» для детей в будущем, можно отметить необдуманность заключения молодыми людьми браков, психологическую неподготовленность к замужеству, неадекватность брачных установок и ожиданий и др., что, в свою очередь, в конечном итоге, может привести к разрушению брака.

Детские представления о браке важны тем, что они являются основой формирования у человека взглядов на семью и отношения к браку. Ребенок в условиях адекватно функционирующей семьи высокоадаптивен, имеет комплиментарные образы отца и матери, позволяющие воспроизвести в будущем адекватные родительские паттерны взаимодействия в своей семье.

С целью изучения влияния родительской семейной системы на отношения женщин к различным сферам брака была проведена методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская). Наибольшую актуальность для рассмотрения представляли следующие параметры: «отношение к детям», «отношение к разводу» и «отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи». В исследовании приняли участие 59 женщин в возрасте от 21 до 46 лет. В рамках исследования респондентки были разделены на две группы – женщины из полных семей, где родители находятся в зарегистрированном браке (43 женщины, 72 % от выборки) и женщины из неполных семей, где родители находятся в разводе либо один из родителей умер.

По параметру «отношение к детям» (от – 1 до 11 баллов) в обеих группах испытуемых была выявлена высокая значимость данной сферы брака. Однако, для женщин из неполных семей характерна более высокая значимость детей в их жизни (средний балл – 8,9), чем для женщин из полных семей (7,6 балла). Данный факт позволяет утверждать, что

для женщин из неполной семьи функция рождения и воспитания детей является наиболее значимой. В результате исследования параметра «отношение к разводу» (от – 6 до 6 баллов) выявлено, что у женщин из неполных семей преобладает нейтральное отношение к расторжению брака (0,04 балла), тогда как у женщин из полных семей отношение к данному параметру сдвигается к более лояльному и приемлемому (1,3 балла). По параметру «отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи» (от – 11 до 1 балла) была выявлена некоторая динамика: женщины из полных семей предпочитают эгалитарное устройство семьи (– 4,5 балла), тогда как у женщин из неполных семей не выявлено каких-либо явных предпочтений (– 4,9 баллов – характерно нейтральное отношение как к эгалитарному, так и к традиционно патриархальному устройству семьи).

Таким образом, можно отметить связь социального статуса родительской семьи (зарегистрированный брак, развод, смерть одного из родителей) и различий в отношении женщин к параметрам собственной семьи.

Литература

1. Дымнова, Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родителей / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 50–56, с. 50–56.
2. Дымнова, Т. И. Психология семейного образа жизни / Т.И.Дымнова. – Москва, 2005 – 144 с.
3. Олифирович, Н. И. Терапия семейных систем / Н. И. Олифирович, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина. – СПб.: Речь, 2012. – 570 с.

И. Е. Валитова

г. Брест, Брестский государственный
университет им. А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Созданное Л. С. Выготским концептуальное понятие зоны ближайшего развития является весьма продуктивным при создании обучающих и коррекционных программ для разных категорий детей. Особенно продуктивно данное понятие в работе с детьми с нарушениями в развитии, однако определение содержания данного понятия применительно к детям с аутизмом представляет существенные трудности.

Понятие зоны ближайшего развития фиксирует двуплановость процесса психического развития ребенка, его как спонтанный, так и направляемый характер. Л. С. Выготский считал зону ближайшего развития характеристикой состояния развития ребенка «как со стороны созревшего, так и со стороны несозревшего процесса» [2, с. 267]. Из этого определения следует, что имеет место латентное формирование инструментальных и мотивационных образований, не обнаруживающихся в поведении ребенка до определенного момента, но проявляющееся в виде новообразований. Л. С. Выготский указывал и на диагностическую ценность понятия зоны ближайшего развития, утверждая, что при исследовании развития высших психических функций имеет значение не только сам факт решения ребенком задачи с помощью взрослого, но и мера помощи, которая потребовалась для достижения цели. Эти идеи были использованы А. Я. Ивановой [4], разработавшей обучающий эксперимент. Такой эксперимент предусматривает оказание регламентированной, дозированной помощи ребенку, что позволяет точно измерять возможности ребенка в решении задачи в зависимости от объема и формы оказанной помощи, а в соответствии с этим оценивается и величина зоны ближайшего развития ребенка.

В исследованиях установлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития имеют меньшую, чем их нормально развивающиеся сверстники, зону ближайшего развития. Так, для оценки величины зоны ближайшего развития Н. Л. Белопольская [1] предлагает разную форму предъявления рассказов, которые доступны для понимания детей с разным уровнем умственного развития и имеющих соответственно разную зону ближайшего развития.

Взаимодействие взрослого с ребенком, создание и расширение зоны его ближайшего развития является одним из механизмов психического развития ребенка; в зоне ближайшего развития взрослый оказывает ребенку помощь: то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сделает самостоятельно. М. Доналдсон утверждает, что «суть искусства учителя состоит в определении характера необходимой в каждом конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить» [3, с. 122–123].

Зона ближайшего развития определяет не только операционально-технический, но и мотивационный уровень организации деятельности. Область между уровнями актуального и ближайшего развития заполняется взаимодействием между ребенком и взрослым, в которое каждая из участвующих сторон включается со своей структурой мотивов, целей, действий и операций. Взрослый фиксирует то содержание

в развитии ребенка, которое относится к уже созревшим процессам, выделяет специфику мотивов ребенка, фиксирующих его потребности и интересы, на основе чего взрослый готов предоставить ребенку то содержание развития, которое соответствует его потребностям и возможностям. Таким образом, зона ближайшего развития – это ориентация взрослого на собственные желания ребенка, это необходимость реализации собственной активности ребенка в логике взаимодействия со взрослыми.

При создании зоны ближайшего развития вклад взрослого в совместную деятельность постепенно уменьшается, а вклад ребенка – увеличивается, то есть взрослый постепенно передает ребенку свою активность, и ребенок становится самостоятельным. Поэтому возникает вопрос об определении меры вмешательства взрослого в деятельность ребенка. Характер и сложность помощи взрослому ребенку должна варьировать в зависимости от актуального уровня развития ребенка, его возможностей на данный момент времени, и от способности ребенка к обучению, к усвоению нового.

Ребенок с детским аутизмом отличается тем, что он не принимает обучающую помощь взрослого или принимает ее в крайне ограниченных пределах, так как основным нарушением при аутизме является нарушение взаимодействия с другим человеком. Одна из самых трудных задач – обучение ребенка с аутизмом принятию помощи от взрослого, без которой усвоение ребенком общественно-исторического опыта становится невозможным или ограниченным. Поэтому при определении уровня актуального развития ребенка мы предлагаем ориентироваться на типичные особенности детей с аутизмом, которые отражают особенности их внутренней картины мира и адаптивных способов поведения. К ним относятся: аутизм как симптом погружения в себя, отказ от прямого общения с людьми, стереотипные формы поведения, преобладание произвольных способов поведения и форм деятельности над произвольными и др. [5].

Уровень ближайшего развития можно определить как те образцы поведения и деятельности, которыми ребенок должен овладеть. А содержание зоны ближайшего развития, которое представлено взаимодействием ребенка и взрослого, включает набор методических приемов, которые позволяют использовать способы поведения ребенка на уровне его актуального развития. К таким приемам относятся: подстройка, комментирование действий ребенка, имитация действий ребенка, выполнение взрослым действий в поле зрения ребенка, вербализация чувств ребенка, создание проблемных ситуаций, обогащение стереотипий. Каждый из указанных приемов предоставляет ребенку

новые возможности, новый материал для усвоения, но при этом у него не возникает впечатления «навязывания» взрослым, которого он избегает. С точки зрения формы помощи в этих методиках преобладает наглядная форма, которая также более всего адекватна особенностям восприятия детей с аутизмом.

Такое содержание зоны ближайшего развития позволяет реализовать сформулированное нами правило: взрослого во взаимодействии с ребенком не должно быть слишком мало и не должно быть слишком много. Если взрослого слишком мало в деятельности ребенка, то возникают трудности в освоении нового материала. Если взрослого слишком много в деятельности ребенка с аутизмом, то он отвергает такое взаимодействие, а активность ребенка просто заменяется активностью взрослого.

Литература

1. Белопольская, Н. Л. Когнитивные и эмоциональные компоненты зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 19–25.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1983. – Т. 4 : Детская психология / авт. послесл. и коммент. Д. Б. Эльконин. – 432 с.
3. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ. / под ред. В. И. Лубовского / М. Доналдсон. – М: Педагогика, 1985. – 192 с.
4. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 280 с.
5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

Г. В. Вержибок

г. Минск, МГЛУ,

Н. Ф. Сечко

г. Минск, МГЭИ

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ КАК ФАКТОР СТАБИЛЬНОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

На современном этапе развития общества в связи с его урбанизацией и развитием сферы бытового обслуживания семья претерпевает колоссальные изменения, которые относятся к сферам социального и общественного статуса, правового регулирования. Изменяется ее ценностное восприятие, мотивы образования, стиль жизни, взаимоотношения

и ролевое взаимодействие ее членов. Наблюдается снижение роли семьи как хозяйственной ячейки и повышение роли межличностных отношений. Запросы практики требуют серьезных психологических разработок, комплексного исследования всех аспектов функционирования брака и семьи (Ю. Е. Алешина, А. Л. Волкова, Л. Я. Гозман, Н. Н. Обозов, А. Г. Харчев и др.).

Происходящие в обществе процессы преломляются сквозь призму индивидуально-психологических особенностей и специфику взаимоотношений членов семьи, т. е. через психологические факторы, которые становятся определяющими. Их нельзя нивелировать и необходимо учитывать при поддержании отношений, о чем свидетельствуют исследования С. И. Голода и А. А. Клецина [1]. К *внешним* факторам относится совокупность материальных и духовных условий, определяющих межличностные отношения в социуме и, конечно, в любой семье. Действие и проявление *внутренних* факторов наблюдается на уровне межличностных отношений через реализацию (или нет) взаимных ожиданий, удовлетворенность процессом взаимодействия, которые выстраиваются на основе индивидуально-психологических особенностей партнеров.

Достаточно противоречиво сегодня состояние института семьи: с одной стороны – распад семьи, ее дестабилизация и ослабление нравственно-воспитательного потенциала, с другой – происходит формирование *нового типа* семейных отношений. Речь идет о возрастании роли взаимодействия супругов, родителей и детей, регулируемого моральными принципами и поддерживаемого общностью внутрисемейных ценностей. Эта особенность современной семьи проявляется в известной автономии супругов, когда интересы каждого из них шире семейных, а круг общения выходит за рамки супружества. Эмоциональные изъявления мужа и жены регулируются не столько обычаями, традициями и внешними предписаниями, сколько индивидуальными идеалами, нравственно-эстетическими ценностями [2]. В связи с тем, что брак удовлетворяет потребности более высокого порядка, диапазон психологических качеств, учитываемых при выборе супруга, становится шире и разнообразнее. Ведущей выступает персонифицированная психотерапевтическая функция, поддерживающая психологический комфорт и способствующая личностному росту супругов.

Проведенное исследование с 10-ю супружескими парами (возраст 30–45 лет, стаж брака – 8–17 лет, для половины опрошенных – это второй брак) показало, что существенное значение в семейной жизни имеют те ожидания, которые сформировались у партнеров к моменту их вступления в брак под влиянием их личностных особенностей и

склонностей. Отмечались несколько завышенные требования, которые не совпадали с реальной действительностью: супруги требовали друг от друга удовлетворения собственных потребностей, при этом возможности и желания другой стороны практически не принимались во внимание ($p = 5 \%$). По признаку удовлетворенности браком были выделены три группы семей. Супруги стабильной группы (40 %) отмечают полную уверенность в устойчивости своих семейных отношений и не представляют возможности их распада. Проблемные семьи (40 %) обратились за помощью к психологу, но распада семьи не желают, в отличие от нестабильных семей (20 %), которые уже приняли решение о разрыве отношений. Отмечается, что характер взаимоотношений в семье жены оценили более высоко по сравнению с характеристиками мужей ($p = 1 \%$).

Образ брака развивается во времени, усложняется и наполняется конкретным содержанием по мере накопления и переработки информации. Чувство удовлетворенности браком возникает у супругов при высоком уровне их межличностной совместимости. Перенос сложностей из плана объективной реальности в область личных отношений для некоторых семей определяет переход от проблемности к распаду. Предотвратить этот кризис возможно с помощью специальных занятий для супружеских пар, проводимых в условиях откровенного и искреннего общения. Это один из важных способов помочь выстроить более прочные взаимоотношения, способствовать готовности открыто говорить о трудностях и улаживать их, приводит к лучшему осознанию своих слабых и сильных сторон [3, с. 273]. Условиями для стабилизации семейных отношений являются: стремление партнеров к сохранению семьи, согласованность действий, инициативность в решении проблем, реальный вклад каждого в общие дела, способность эмоционально воспринимать супруга и других членов семьи т. д. Именно они порождают систему эмоциональных связей, взаимоотношений, реализующихся в общении [2].

Исходной для теоретико-методологического обоснования психокоррекции служит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, позволяющая рассматривать эту ситуацию в качестве опыта реальной жизнедеятельности. Такой опыт анализируется с двух сторон: психотехнических действий или механизмов коррекции и его разнообразных эффектов. Связь между ними жестко не задана, не однозначна, она носит вероятностный характер [2, с. 86].

В современной семье удовлетворенность брачными отношениями и браком стала фактически основополагающей характеристикой качества супружеских отношений, ведь именно от этого зависит будущее семьи, ее сохранность и целостность. «Брак есть одна из разновидностей

человеческих отношений, в которых человек может и должен быть счастлив. Использовать разнообразные формы работы с семьей надо взвешенно, главное, чтобы обучение было эмпирическим. Подобные усилия, предпринимаемые в семейном кругу, приносят как родителям, так и детям лучшее понимание того, что значит быть человеком среди людей» [3, с. 274].

Переживая кризис, семья остается важной средой сохранения и передачи ценностей от одного поколения к другому. Поэтому стабилизация семейных отношений является одной из важнейших задач психологической науки и социальной практики.

Литература

1. Голод, С. И. Состояние и перспективы развития семьи / С. И. Голод, А. А. Клецин. – СПб., 1994.
2. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.; Педагогика, 1989. – 208 с.
3. Роджерс, К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 288 с. – (Серия «Психология для всех»).

И. С. Горбачёва

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – необходимый компонент развития самосознания, то есть осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и к самому себе.

В ходе изучения проблемы на основе анализа научной литературы выяснилось, что самооценка ребенка всегда находится в динамике и определяется как элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Формирование ее начинается в раннем детстве и продолжается до тех пор, когда человек почувствует себя самодостаточным, свободным от «чужих»

оценок. Самооценка ребенка не формируется сама по себе, на нее влияют множество внешних факторов – факторов среды. Именно в эту группу входят детско-родительские отношения, которые с точки зрения И. Ю. Кулагиной – одни из значимых сфер отношений [1, с. 103].

Как отмечал Л. С. Выготский, именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка – обобщенное, то есть устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка интегрирует опыт деятельности ребенка, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами [2, с. 74].

Среди основных факторов, непосредственно влияющих на формирование самооценки младшего школьника, ведущим является стиль семейного воспитания, характер детско-родительских отношений. Важно помнить, что оценочная позиция младшего школьника меняется на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Первоклассник накапливает пассивный опыт оценивания под влиянием оценок учителя и родителей. Во втором классе ученик может анализировать результаты своей учебной деятельности и результаты деятельности своих товарищей под руководством учителя. В третьем и четвертом классах учащиеся должны уметь анализировать и обобщать результаты своей учебной деятельности с большей самостоятельностью, по сравнению с второклассниками, разрабатывать пути коррективы результатов деятельности под руководством учителя. Владение навыками самооценивания и взаимооценивания будет способствовать более быстрой адаптации школьника в среднем звене школы.

Детско-родительские отношения остаются, тем не менее, значимым фактором формирования самооценки ребенка младшего школьного возраста, немного ослабевая со временем. Условия в семье в идеале создают разумные ограничения автономии ребенка, передавая свои ценности и способствуя развитию самоконтроля. Исходя из этого, Г. Крайг выделяет четыре параметра родительского поведения: родительский контроль, направленный в основном на более совершенное усвоение родительских стандартов и норм; родительские требования, побуждающие к развитию у детей зрелости; способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий и эмоциональная поддержка, направленная на содействие физическому и духовному росту детей [3, с. 398].

И. С. Кон выделяет следующие стили семейного воспитания:

– авторитетный (высокая степень контроля и теплоты, а также принятие и поддержка растущей автономии ребенка), который способствует лучшей адаптации, социализированности и самоконтроля;

– авторитарный (высокая степень контроля и низкая степень теплоты), дети таких родителей становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми;

– либеральный (много теплоты и незначительный контроль), такие дети либо склонны потакать своим слабостям и импульсивны, либо становятся активными, решительными и творческими людьми;

– Индифферентный стиль (отсутствие контроля и низкая степень теплоты), который приводит к асоциальному поведению [4, с. 94].

Выполненное нами теоретическое и эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что самооценка ребенка младшего школьного возраста определяется детско-родительскими отношениями. В связи с этим необходимо, чтобы родители проявляли такой уровень любви, принятия и контроля, который в итоге окажется достаточным для формирования адекватной самооценки ребенка младшего школьного возраста и его дальнейшего становления как полноценной, социально активной личности, осознающей свою самоценность и ценность для общества.

Литература

1. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки развития до одаренности: учеб. пособие для студ. и преподавателей / И. Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1999 – 528 с.

3. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития / Т. В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон; Просвещение – М., 1989. – 256 с.

Г. Н. Горская

г. Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского

НЕОБХОДИМОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя собой социальный институт

воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребёнка.

Издавна ведётся спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа и другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Так, Я. А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которую получает ребёнок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребёнка, тем шире круг материнских забот. А. Я. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И. Г. Песталоцци: семья – поденный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизненную почву, оно производит совершенно иное впечатление.

Взаимодействие педагогов учреждения дошкольного образования и родителей как равноправных участников педагогического процесса необходимо строить на основе запросов семьи, так как именно она является основным социальным заказчиком.

Родители должны иметь постоянную возможность свободно, по своему желанию, в удобное для них (а не для воспитателей детского сада!) время знакомиться с жизнедеятельностью ребёнка в учреждении дошкольного образования.

Для этого детский сад должен стать открытым развивающим пространством, где родители и сотрудники – равноправные партнёры в воспитании детей.

Придать учреждениям дошкольного образования «открытость» – значит сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами и родителями. Другими словами, создать такие условия, чтобы у всех участников воспитательного процесса (дети, педагоги, родители) возникла личная готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих радостях, тревогах, успехах и неудачах и так далее.

Только представляя родителю право наблюдать своего ребёнка в игре и других видах деятельности, участвовать в них вместе с детьми, видеть заботу, внимание, любовь воспитателя к детям можно рассчитывать на взаимопонимание, доверие, стремление в дальнейшем к общению родителей с педагогами.

Вместе с тем, по моему мнению, если родители приходят в детский сад только на собрания или праздники, то за парадностью обстановки и радостным настроением могут многого не заметить из того, что хотели

бы знать и принять для себя в содержании и методах работы педагога с детьми. А ведь достаточно часто им хочется не только получить необходимую информацию, но и услышать добрые слова о своём ребёнке, узнать как ему живется в группе детского сада, как складываются отношения не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Следует отметить, что педагоги дошкольных учреждений не всегда проникаются сознанием важности и необходимости сотрудничества с семьёй. Многие, особенно молодые специалисты, рассуждают примерно так: «Меня учили разным наукам, как понимать ребёнка, как его обучать, воспитывать. Я воспитываю ребёнка правильно, на научных основах, он находится в детском саду с утра до вечера. Поэтому не страшно, если родители воспитывают не совсем правильно: они и видят-то его считанные часы». Нередко почти так же думают и родители: «Ребёнок мой, я его знаю лучше всех, понимаю, значит, и воспитываю сама. А в детском саду – лишь бы ничего не случилось, был бы цел и невредим». Таким образом, две стороны, очень близкие дошкольнику, родители и педагоги, пытаются воспитывать автономно, независимо друг от друга. Хороших результатов это не даёт. В воспитании маленького ребёнка многое строится на формировании положительных привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Всё это возможно, если воспитывающие ребёнка взрослые будут договариваться о требованиях к нему, о методах воздействия, способах обучения. Необходимо также учитывать, в решении каких задач воспитания может быть сильнее одна сторона (детский сад или семья), и в решении каких основную тяжесть следует принять на себя другой стороне.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе взаимодействия современного дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество. Кто же должен быть инициатором установления сотрудничества? Конечно, педагоги дошкольного учреждения, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что её успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. Педагог сознаёт, что сотрудничество требуется в интересах ребёнка и что в этом необходимо убедить и родителей.

Инициатива в установлении взаимодействия с семьёй и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения по отношению к семейному воспитанию.

Таким образом, решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали семьи, их воспитательные возможности; вовлекали родителей в образовательную работу детского сада.

Н. Е. Емельянова

г. Гомель, Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в родительской семье, сохраняется в течение последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что ребенок находится значительную часть своей жизни, и по длительности, и по силе своего воздействия на личность, ни один из известных институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Нет никакого сомнения в том, что родители оказывают сильнейшее влияние на психическое развитие своих детей. Это подтверждает и высказывание Альберта Лиханова. Он писал: «Дети одинаковы, точнее равны. Они равны и одинаковы перед добрым и худым. Дети поначалу походят на промокашки: впитывают в себя все, что грамотно или безобразно написано родителями».

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Вопрос о влиянии семьи на психическое развитие ребенка в наше время очень актуальный. Сегодня у родителей меньше времени для исполнения своих родительских обязанностей. А в результате этого у детей появляются отклонения в поведении, чрезмерная агрессивность или сильная неуверенность и т. д.

Нарушения в личностном развитии ребенка и появлением в нем отклонений в его поведении во многом зависит от личности родителей. Психологическая культура родителей проявляется как в грамотных воспитательных решениях, так и в собственном поведении, которое само по себе тоже воспитывает.

В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких «ипостасях»:

- как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя беззащитным и беспомощным;
- как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений;
- как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;
- как старший друг и советчик, которому можно доверять.

Но не всегда семья оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка. В последние годы участились случаи, когда

ребенок подвергается насилию со стороны родителей. Под насилием в семье понимается реальное действие или угроза умышленного физического, сексуального, психологического или экономического воздействия, принуждения со стороны одного лица по отношению к другому, с которым лицо имеет или имело интимные или иные отношения, с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха.

Независимые исследования, проводящиеся в различных школах, дают многообразную картину патологий, в происхождении которых, одну из главных ролей играет та или иная форма насилия в семье, пережитая ребенком в детстве. Большинство исследователей сходятся в том, что результатами пережитого в детстве сексуального насилия, являются нарушения Я-концепции, чувства вины, депрессия, трудности в межличностных отношениях и сексуальные дисфункции. Главным последствием детской сексуальной травмы современные исследователи считают «утрату базового доверия к себе и миру». Основными последствиями физического насилия являются отсутствие контроля над своей импульсивностью, снижение способности к самовыражению, отсутствие доверия к людям, депрессии. Кроме того, отсроченными последствиями физического насилия могут быть садистские наклонности. Последствиями эмоционального насилия такие как неразвитость или разрушение эмоциональных отношений с ближним семейным окружением могут рассматриваться в качестве механизмов развития пограничной личностной структуры, причем неразвитость этих отношений лежит в основе психопатического варианта аномалий, а нарушения – в основе неврастенического варианта. Последствия психологического насилия не менее серьезны. К примеру ребенок в семье, где оба родителя алкоголики или наркоманы, подвергается психологическому насилию. Ребенок, пытаясь взять на себя решение проблем, отрицает свои собственные потребности. В результате он становится зависимым от потребностей, желаний, надежд и страхов семьи. Для того, чтобы удержать внимание взрослого на себе, ребенок прекращает выражать собственные потребности и становится созависимым.

Особенно важно рассматривать последствия насилия, пережитого ребенком, учитывая его возрастные особенности. В разные периоды жизни реакция на подобную травму может проявляться по-разному. Наиболее общими симптомами, в зависимости от возраста, являются:

- для детей до 3 лет – страхи, спутанность чувств, в поведении отмечаются нарушения сна, потеря аппетита, агрессия, страх перед чужими людьми, сексуальные игры;

- для дошкольников – тревога, боязливость, спутанность чувств, чувство вины, стыда, отвращения, чувство беспомощности,

испорченности; в поведении отмечается регрессия, отстраненность, агрессия, сексуальные игры, мастурбация;

– для детей младшего школьного возраста – амбивалентные чувства по отношению к взрослым, сложности в определении семейных ролей, страх, отвращения, недоверие к миру; в поведении отмечаются отстраненность от людей, нарушение сна, аппетита, молчаливость, сексуальные действия с другими детьми;

– для детей 9–13 лет – то же, что и для детей младшего школьного возраста, а так же депрессия, чувство потери ощущений; в поведении отмечаются изоляция, манипулирование другими людьми с целью получения сексуального удовлетворения, противоречивое поведение.

Во взрослой жизни последствия проявляются в форме психосоматических заболеваний, различных злоупотреблений, нарушений в поведении. Проблема насилия прочно заняла свое место среди других актуальных проблем психологической науки, без сомнения она далека от разрешения и требует новых исследовательских программ, оригинальных методологических подходов и пристального внимания к специфике психотерапевтической работы с детьми, пережившими подобный опыт.

Мона Лиза Резенде Каррижо,

Даниела Баррос да Силва Фрейре Андраде,

Зоя Престес

Куйаба – Мато Гроссо – Федеральный Университет Мато Гроссо,

Нитерой – Рио-де-Жанейро – Федеральный Университет Флуминенсе

ГОСПИТАЛИЗИРОВАННЫЕ ДЕТИ И ИХ ПЕРЕЖИВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ⁸

Это исследование опирается на культурно-историческую теорию и его цель понять переживания госпитализированных детей. Таким образом, исследование основано на литературе, которой близки дискуссии о гуманизации пространств больниц. В этих пространствах выделяется триада: пациенты – специалисты – администраторы как субъекты, которые разделяют убеждения о совместной ответственности с целью улучшения и гарантии прав всех тех, кто включен в работу поддержания Единой Системы Здравоохранения (SUS).

Поэтому, это исследование вызвано необходимостью обсудить то, как профессионалы здравоохранения и образования воспринимают

⁸ Перевод с португальского на русский Зои Престес

сообщения детей в контексте практик ухода за ними. Опирается настоящее исследование на культурно-историческую теорию [ВЫГОТСКИЙ, 2006; 2009], которая выделяет репродуктивные и творческие процессы в человеческом развитии, а также ключевые единицы сознания – такие, как переживание, значение и смысл. Исторический характер, присутствующий в объекте исследования, был определён этюдами относительно социального построения детства и больницы как социального учреждения [КОСТА, 1979; ФУКО, 2008].

Методологически это исследование характеризуется как этнографическое, придающее внимание этнокультурной специфичности исследованиям с детьми. Данные были собраны при наблюдении, интервью и иконографической записи в педиатрическом отделении университетской больницы в 2011 г.

Наблюдения проходили в медицинской комнате и в игровой комнате больницы. Интервью проводились в комнате около игровой комнаты – госпитальный класс – и длились около 40 минут. Данные анализировались понятийно, что позволяло идентифицировать ядро смыслов.

В данных, собранных путем наблюдений, выделялись следующие интерпретативные категории: 1) купание и его дилеммы; 2) тело как место («схема тела», управление им); 3) шприц как игрушка; 4) больница «отсюда» и больница «оттуда». В контексте этих категорий выделяются организация больницы, которая представляет собой рутину однообразных приемов, а их переживание детьми выявляет потерю контроля над собственным телом. И этот аспект появляется во время игр в игровой комнате больницы. Во время игры, понимая её как ведущую деятельность, выделяется потенциал рождения новых значений, что позволяет ребёнку снова контролировать собственное тело и манипулировать культурными предметами, которые входят в сценарий больничных переживаний, как, например, шприц.

При встрече с двумя символическими местами, составляя ментальную карту педиатрии больницы, дети указали существование двух больниц: медицинская комната, где проходят лечебные процедуры и они насыщены прямолинейностью и контролем за телом через медицину; и другая больница – это игровая комната больницы, место, где дети могут свободно выражаться, и которое помогает преодолевать тревогу перед чем-то незнакомым, страх перед медицинскими процедурами, справиться с одиночеством, связанным с госпитализацией и восприятием, что жизнь осталась снаружи больницы.

Этюды были следующим образом названы: 1) Габриела: между красными пуантами, шопинг, шприцы и музыка; 2) «Нужны только

для того, чтобы нас колоть»: больницы, по словам Десли; 3) Фабио: «здоровье человека, уважение людей и семьи».

Анализ этюдов позволил выделить следующие ядра значений:

1. Ребёнок придает значение больнице как представляющей собой рутину, организованную по медицинской логике, которая во многих отношениях противостоит детской логике;

2. Перед необходимостью подчинения своего тела и своих желаний, ребёнок, предположительно, понимает игровой момент, проявляет своё желание контроля над собственным телом по мере повторения движений, выражаясь как субъект действия и разряжает на игрушке напряжение, которое испытывал при переживании невозможности самоконтроля, когда взрослый обрабатывал его тело;

3. Больничные условия, как мы полагаем, ведут ребёнка к восприятию как бы «быть на кушетке»; это метафора, позволяющая ему *быть вне сцены* или *быть зрителем* – ребёнок проявляет одно я, которое подчиняется медицинским процедурам и единственное действие, которое придает ему авторскую позицию, это плачь.

Значение, придаваемое больнице ребёнком, указывает на дихотомию, которая была названа двумя парадигмами, сформированными больничной культурой. Первая – входит в рутину социальной памяти, относится к режиму больницы и к процедурам по отношению к телу больного. Вторая, совсем недавно выделенная политикой здравоохранения, выражается за гуманизации больницы и прав госпитализированного ребёнка.

Таким образом, различные значения, исторически определённые, предстают перед детьми как специфические социальные регуляторы, определяющие их переживания – значимые элементы в сфере производства сознания.

Литература

1. Costa, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

2. Foucault, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

3. Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

4. Vigotski, L. *A crise dos sete anos*. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

С. М. Кони́на

г. Москва, НИЦ Детской Нейропсихологии

ВЕДУЩИЕ СИНДРОМЫ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

По Л. С. Выготскому развитие речи идет в нескольких направлениях: осуществляется ее практическое совершенствование в общении с другими людьми (развитие фонематического слуха, словаря и грамматического строя речи), вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления [2]. На протяжении дошкольного возраста речь ребенка проходит путь развития от ситуативной речи к контекстной и превращается в средство планирования и регуляции поведения [5].

Развитие восприятия в этом возрасте, по сути, является развитием способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте, как показали исследования А. В. Запорожца (1986), Л. А. Венгера (1996), становится возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике и переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно-научному восприятию действительности.

Внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. С помощью взрослых дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления [9].

Память ребенка в основном произвольна. В конце дошкольного возраста начинает развиваться произвольная память. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Образное мышление – основной вид мышления дошкольника. При соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний и формирования операций классификации, обобщения, установления причинно-следственных связей [7].

Все эти данные детской психологии легли в основу методов нейропсихологической диагностики дошкольников. Кроме этого, при обследовании детей дошкольного возраста, необходимо уделять особое внимание используемому диагностическому материалу. Он должен быть доступен, знаком и привлекателен (способен привлекать внимание) [3], [4]. Материал обследования должен соответствовать жизненному опыту

ребенка, т. к. всякая высшая психическая функция по Л. С. Выготскому необходимо проходит через внешнюю стадию развития. Также, необходимо учитывать ограничения объема восприятия и внимания дошкольника, т. е. выбирать наиболее информативные и времясберегающие методы [4]. Игровая форма является наиболее подходящим видом тестирования (учитывая тип ведущей деятельности в этом возрасте).

В нейропсихологическом обследовании приняли участие 30 дошкольников, обратившихся в НИЦ ДН, с различными жалобами, связанными с трудностями овладения материалом, необходимым при подготовке к школе. Обследование детей проводилось с помощью адаптированного для детей материала Луриевского нейропсихологического обследования. Задачей исследования было дифференцировать трудности обучения и поведения, обусловленные особенностями функционирования мозговых структур, от дизадаптации, связанной с неправильным педагогическим воздействием или патохарактерологическими особенностями личности ребенка.

Результаты исследования, представленные в докладе, описывают ведущие синдромы по данным количественного и качественного анализа результатов тестов, а также данных анкет для родителей, которые позволяют выявить причины наблюдаемого когнитивного неблагополучия у детей. Также показаны различия в устойчивости / динамике нейропсихологических синдромов у детей, прошедших и не прошедших нейропсихологическую коррекцию.

Литература

1. Венгер, Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте // Хрестоматия по детской психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 133–146.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960
3. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009
4. Глозман, Ж. М., Потанина, А. Ю., Соболева, А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. – СПб: Питер, 2008.
5. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды в 2 т. – М., 1986.
6. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
7. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества. – М.: ИПП, 1998.
8. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Роспедагентство, 1996.
9. Поддьяков, Н.Н. К проблеме умственного развития ребенка // Хрестоматия по детской психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 146–149.

О. В. Маркевич, А. Г. Каленик

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Поэтому перед образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что соответственно требует совершенствования учебного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом.

Как показали исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. И. Игнатъева, В. А. Крутетского, Н. С. Лейтеса, Я. А. Пономорева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, способствует саморазвитию личности. Однако в педагогической психологии вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития творческого воображения у детей различных возрастов с общим недоразвитием речи, недостаточно разработаны. Эта область представляет огромный потенциал для реализации резервов психологической помощи в воспитании и обучении. Несомненно, особый интерес представляет исследование творческого воображения у детей с ОНР, так как возникающее своеобразие в развитии речи создают определенные трудности в развитии познавательных процессов. Дети с нарушениями речи с большим трудом овладевают обобщающим значением слова, что, безусловно, влияет на уровень развития творческого воображения.

В специальной литературе сравнительно мало данных о психологических особенностях творческого воображения у детей с ОНР. Именно по этой причине проблема изучения особенностей развития творческого воображения дошкольников с нормальной и нарушенной речью и определения психологических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемой психической функции у данной возрастной категории детей, приобретает особую остроту.

Отечественными психологами были выявлены и научно обоснованы психологические характеристики и психологические новообразования основных возрастных периодов развития ребенка, формирующиеся в русле ведущей для каждого конкретного периода деятельности. «Развитие новообразования в стабильном возрасте представляет собой исходный момент для всех динамических изменений», – отмечал Л. С. Выготский. Следовательно, изучение закономерностей возникновения и развития психологических особенностей и качеств личности ребенка внутри ведущей деятельности и посредством ее, установление возрастной преемственности этих особенностей служит «ключом» к пониманию закономерностей развития всех психических процессов ребенка, в том числе и воображения.

Согласно периодизации психического развития, предложенной Л. С. Выготским, воображение является центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста. Путь развития воображения можно представить как движение от конкретно-наглядного образа к понятию и через него к новому воображаемому образу. Соответственно, уровень развития фантазии теснейшим образом связан с уровнем мышления и речи, которая обобщает практический опыт ребенка, способствует формированию представлений о предмете.

Исследователями отмечается, что дети с задержкой речевого развития оказываются отстающими и в развитии мышления, и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет с отклонениями от нормы, также оказываются с чрезвычайно бедными формами воображения.

Л. С. Выготский подчеркивал, что «очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи...» [1]. Он полагал, что существует три группы факторов, показывающих связь воображения ребенка с его речевым развитием: во-первых, само речевое развитие ребенка существенно продвигает и развивает его воображение; во-вторых, задержанные в речевом развитии дети оказываются отстающими и в развитии воображения; в-третьих, не только появление речи, но и важные моменты в ее развитии являются в то же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

В. П. Глухов также уделял особое внимание исследованию воображения у детей с общим недоразвитием речи и сделал следующие выводы: дети с общим недоразвитием речи (ОНР) чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания; для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перемены в работе, утомляемость [2].

Эти выводы подтверждаются и результатами выполнения такими детьми проективного теста Роршаха, в котором требуется описать свои впечатления от пятен различной формы и цвета. Ответы детей с ОНР (было обследовано 15 детей с ОНР на базе ГУО «Специальный детский сад № 9 г. Речица») гораздо беднее, чем у нормально развивающихся сверстников из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя, они обнаруживают низкий уровень пространственного оперирования образами.

Современные специалисты (С. П. Кондрашов, С. В. Дьякова, О. М. Дьяченко и др.) отмечают, что воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Однако имеет свои специфические особенности: снижение мотивации в деятельности; снижение познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; отсутствие целенаправленности в деятельности; несформированность операционных компонентов; сложность в создании воображаемой ситуации; недостаточная точность предметных образов и представлений; непрочность связей между зрительной и вербальной сферами; недостаточная сформированность произвольной регуляции образной сферы.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М., 1991.
2. Глухов, В. П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности / В. П. Глухов // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – М., 1987.

О. Н. Мельникова

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Согласно статистике десятая часть жителей нашей планеты имеет особенности психофизического развития, и это количество постоянно растет. В Республике Беларусь в 2013 г. детей с ОПФР насчитывалось почти 135 тысяч. Долгое время такие дети обучались в специальных учебных заведениях – интернатах, в отрыве от семьи на долгий период

жизни. По мысли Л. С. Выготского основным недостатком такого подхода было то, что специальная школа замыкала ребенка в узком замкнутом мире, фиксировала его внимание на телесном недостатке и не вводила его в настоящую жизнь. «...Наша специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, обычно развивает в этом ребенке навыки, которые ведут его к еще большей изолированности и усиливают его сепаратизм. Из-за этих недостатков не только парализуется общее воспитание ребенка, но и его специальная выучка иногда сводится почти на нет...» [1, с. 50]. Выпускники таких школ на выходе оказывались неспособными решать конкретные задачи, которые ставила перед ними жизнь. Поэтому в настоящее время одной из важнейших научно-практических проблем в Беларуси является проблема обучения и воспитания детей с особенностями развития. Эту проблему рассматривают в своих трудах как отечественные, так и зарубежные ученые, такие как Н. Н. Малофеев, П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Е. Д. Кесарев, Т. В. Лисовская, Н. Г. Еленский и др.

Современное специальное образование ставит своей целью достижение детьми с ограниченными возможностями потенциально возможного уровня образованности, их социальную реабилитацию и интеграцию в общество. Реализация этих целей возможна, в частности, с помощью инклюзивного образования. В Беларуси на протяжении последних лет ведется целенаправленная работа по переходу к инклюзивному образованию (включение в единую образовательную среду всех детей, независимо от нарушений, которые у них имеются, от пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии и т. д.).

Традиционный подход и знаниевая образовательная модель и даже деятельностный подход не в состоянии в должной мере подготовить детей с проблемами в развитии к реальной жизни. На наш взгляд, именно компетентностный подход может стать способом решения задачи. Компетентностный подход акцентирует внимание на практической деятельности учащихся, на развитии способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах жизни на основе использования социального опыта, в том числе и собственного, а знания и умения рассматриваются как инструмент решения этих проблем. С позиции компетентностного подхода основным результатом обучения является формирование ключевых компетенций, т. е. формирование у учащихся способности самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Как отмечает Т. В. Лисовская, ключевыми компетенциями в специальном образовании являются ценностно-смысловая компетенция,

предполагающая формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, принимать решения, осознавать смысл своих действий; социально–трудовая компетенция, предполагающая знания и умения пользования правилами производительного труда, потребителя, покупателя, клиента, пациента, быть сведущим в сфере семейных отношений, профессионального самоопределения и трудового законодательства; коммуникативная компетенция, согласно которой ученик должен знать язык и уметь им пользоваться как при общении, так и при написании различных документов; учебно-познавательная компетенция, т. е. знания, умения учиться, организовывать, планировать свою познавательную деятельность; информационная компетенция, т. е. умения пользоваться техникой; социально-личностная компетенция, которая обеспечивает физическое и духовное саморазвитие, а также овладение способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества [2, с. 54].

Таким образом, компетентностный подход реализует практическую ориентированность процесса обучения, связь знаний, получаемых в процессе обучения с реалиями жизни человека и общества.

Философия инклюзивного образования базируется на проблематике прав человека, его индивидуальной свободы, возможностей выбора и доступа к общеобразовательному процессу

Инклюзия непосредственно касается всех участников образовательного процесса, а не только самих детей с ОПФР. Утверждая, что нормальный и аномальный ребёнок развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций и специфически человеческих способностей, Л. С. Выготский главную причину детской дефективности видел в «социальных вывихах», под которыми он понимал выпадение аномального ребёнка из исторически сложившейся, социальной по своей природе системы трансляции общественно-исторического опыта, «настроенной» на нормальный тип развития [1, с. 74]. Инклюзивное образование и подразумевает взаимные усилия со стороны особого участника образовательного процесса и группы по обоюдному изменению и сближению, готовность и способность сообщества к социальной ответственности за процесс и результат инклюзии, создание необходимых условий для инклюзии, т. е. направлена не столько на возможность обучаться, вместе, сколько на реализацию права совместно жить и развиваться в процессе общения.

Другими словами, в процессе реализации инклюзивного образования реализуется переход от реформы педагогического метода

к реформе социальной организации жизни в системе образования и создание условий, способствующих реализации образовательных потребностей детей с ОПФР не только в условиях основного общего, но и в системе среднего специального и высшего образования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.
2. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Регионального семинара – Минск: Четыре четверти, 2007. – 208 с.
3. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок : исследования и опыт помощи. – М., 2000. Вып. 3.

Н. И. Олифирович

г. Минск, БГПУ им. М. Танка

СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ

Уже много десятилетий состояние института семьи категоризируется психологами, социологами и демографами как кризисное. Во многом это обусловлено рядом специфических тенденций, характерных для современного этапа развития постиндустриального общества. Процессы интеграции, индустриализации и глобализации, происходящие во всем мире, изменения в системах социальных ролей, общепринятых норм, ценностей и установок затронули все социальные институты, в том числе и семью. Семейные отношения в последние десятилетия трансформируются под влиянием многочисленных внутрисемейных, социально-демографических, экономических и других факторов, обуславливающих изменение ценностных ориентаций и взглядов на брак и семью.

Традиционная патриархальная семья перестает быть наиболее популярной формой брачно-семейных отношений и единственной доступной средой для самореализации женщин. Феминистическое движение, начавшееся в середине 1960-х годов, маркировало переходный, кризисный момент в существовании института семьи. Этот кризис продолжается в наши дни и связан с поиском новых моделей брачных отношений, адекватных для реализации современной семьей

ее функций. Как следствие, возрастает количество так называемых современных форм брачно-семейных отношений, характерных для эпохи постмодерна: сепаратные браки; свингерство; современные формы полигамии; сознательно бездетные, или *childfree* браки; коммуны и др. Помимо семей с приемными и усыновленными детьми, появляются семьи, где детей выносили суррогатные матери. В отдельных странах разрешена регистрация однополых браков.

Данные тенденции в совокупности с рядом социально-экономических причин оказывают влияние на репродуктивные установки брачных партнеров, приводя к увеличению количества малодетных (1–2 ребенка в семье) и осознанно бездетных семей, росту неполных семей, как следствие – к снижению родительского авторитета и появлению семейно-обусловленных психологических проблем у всех членов семейной системы. Другой проблемной зоной выступает обострение социокультурных противоречий между традиционными и современными установками и стереотипами брачно-семейных отношений, что приводит к усилению межпоколенных конфликтов и поиску новых форм взаимоотношений между членами расширенной семьи.

Таким образом, состояние современной семьи понимается специалистами как институциональный кризис, проявляющийся, в первую очередь, в том, что семья перестала быть так называемой «ячейкой общества», одной из важнейших функций которой является репродуктивная. В отличие от предыдущей эпохи, функционирование современной семьи в меньшей степени определяется социальными факторами. Существенно возросло значение личностных мотивов и коммуникативных способностей супругов. Это отражает формирование в сознании людей отношения к семье как к институту, жизнедеятельность которого зависит в большей степени от их личной ответственности.

Наряду с обозначенными выше тенденциями, маркирующими кризис в институте семьи, актуализируется вопрос создания системы поддерживающих ее мероприятий, среди которых существенное место отводится квалифицированной психологической помощи. В связи с этим также возрастает необходимость поиска наиболее адекватной теоретико-методологической базы для ее разработки.

В разрабатываемой нами системно-аналитической терапии все параметры семейной системы разделены на три отдельных кластера: структурные, процессуальные и исторические параметры. Каждый из кластеров позволяет описать важные аспекты функционирования семейной системы через ряд показателей, которые и являются единицами анализа семьи. Отметим, что в отличие от точных наук, где возможно четкое определение единицы анализа через конкретно

измеримые переменные, в психологии (как и в других социальных и философских науках) эта единица носит скорее декларативный характер и является субъективной величиной. «Единица изначально существует лишь в когнитивной сфере того, кто в качестве наблюдателя ее породил, и, следовательно, субъективно обусловлена» [1, с. 84–85]. Тем не менее, выделение таких единиц анализа позволяет решить задачу описания семейной системы.

Наиболее подробно представленными в литературе по семейной психологии и психотерапии являются *структурные параметры*. Большинство исследователей сходятся во мнении при их дифференциации из совокупности показателей, описывающих функционирование семейной системы. К их числу относят сплоченность, иерархию, гибкость, внешние и внутренние границы, а также ролевую структуру семьи. На наш взгляд, эти параметры определяются в непосредственном взаимодействии членов семьи. Что касается процессуальных и исторических параметров, мы посчитали возможным их разделение по принципу «вертикальности – горизонтальности».

Процессуальные параметры объединяют показатели семейной системы, выявляемые при горизонтальном срезе семьи (жизненный цикл нуклеарной семьи, коммуникация, регуляторы семейной системы). Эти показатели относятся к динамике актуальной семьи и характеризуют происходящие в семье изменения. Справедливо заметить, что в ходе жизнедеятельности трансформациям подвергаются различные семейные характеристики, в том числе и те, которые мы условно отнесли к другим кластерам. Именно динамика различных показателей на протяжении существования нуклеарной семьи обеспечивает способность семьи творчески приспосабливаться / адаптироваться к различным изменениям как внутри, так и вне семейного пространства.

Исторические параметры характеризуют вертикальный срез семьи (семейная история, семейный сценарий, семейный миф, семейная легенда). Анализируя онтогенез системы и обнаруживая произошедшие изменения, мы говорим «о времени, или истории, чтобы реконструировать преобразования, происходившие вплоть до настоящего момента» [1, с. 91]. Исторические параметры создают определенный контекст развития актуальной семьи и детерминируют ряд семейных характеристик, проявляющихся на протяжении длительных периодов времени (не менее трех поколений).

Таким образом, семья рассматривается нами как система, находящаяся в сложных динамических обменах с окружающей средой и характеризующаяся функционированием, обусловленным ее структурной организацией, специфической динамикой и историческим контекстом.

Современные семейные терапевты «склонны считать, что психопатология возникает в силу комплекса предрасполагающих факторов и длительных серий интеракций между физическим и средовым риском и защитными факторами» [2, с. 329–330]. Поэтому семейные терапевты не должны делать поспешных заключений о том, что предъявляемые симптомы были вызваны особенностями семьи. Прежде чем поставить «семейный диагноз», необходимо провести скрупулезную работу по сбору информации и исключению органических причин поведенческих нарушений членов семьи (таких, как хромосомные нарушения, минимальные мозговые дисфункции, родовая травма и др.), а также детерминации проблемы социальной средой и экономическими условиями.

Литература

1. Людевиг, К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики / пер. с немецкого Т. С. Драбкиной. – М.: VERTE, 2004. – 280 с.
2. Сандберг, Н. Клиническая психология. Теория, практика, исследования / Н. Сандберг, А. Уайнберг, Дж. Таплин. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 383 с.

Е. В. Приходько

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ВЛИЯНИЕ ВИКТИМИЗАЦИИ В СЕМЬЕ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА

Слово семья имеет определенное ценностное значение и несет огромную смысловую нагрузку. Термин «семья» определен как малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, взаимной ответственностью и обязанностью друг перед другом, в рамках которой осуществляется основная часть повседневной жизни людей [1, с. 21].

Дети в силу своей незащитности, как физической, так и психической, часто становятся жертвами жестокого обращения родителей и различных видов насилия со стороны семьи. Жестокое обращение с детьми может стать нормой в семьях отличающихся: наличием серьезных социальных проблем, аморальным поведением родителей, неблагополучием; проблемами психического и физического здоровья родителей, степенью подверженности данным проблемам ребенка; осознанием родителями ребенка как отличного от нормы в силу особенностей его психофизического развития [2, с. 187].

Дезорганизация ближайшего социального окружения формирующейся личности ребенка ведет к ее необратимой деформации. Здесь выделяют несколько факторов, указывающих на особенности социального окружения ребенка, способствующих его виктимизации: низкая степень материальной обеспеченности семьи, которая несет ответственность за воспитание ребенка; очень высокий уровень обеспеченности семьи, несущей ответственность за воспитание ребенка; воспитание ребенка в неполной семье или в детском доме; жизнь ребенка в семье с отчуждением и конфликтными отношениями между родителями; безразличными отношениями родителей к ребенку; использование в семье насилия и жестокого обращения в качестве средства воспитания и контроля; ведение близким окружением ребенка аморального и противоправного образа жизни, наличие асоциальных нравов, ценностей, привычек, правил поведения; дисфункциональность и несовершенство общего воспитания и образовательной системы в целом [1, с. 172].

Дети довольно часто подвергаются агрессивным действиям со стороны родителей или близких родственников в силу непосредственного и постоянного взаимодействия с ними. Жертвы насилия в семье зачастую сами становятся агрессорами и наносят большой ущерб другой личности. Вероятно, это связано с генетической предрасположенностью к агрессивному поведению [3, с. 217].

Выделяется несколько разновидностей насилия со стороны родителей:

1. Физическое насилие – это преднамеренное нанесение ребенку родителями или другими лицами физических повреждений, которые могут привести к отставанию в развитии, вызвать серьезные нарушения физического или психического здоровья или привести к смерти ребенка.

2. Сексуальное насилие или развращение – это вовлечение ребенка в сексуальные действия со взрослыми.

3. Психическое или эмоциональное насилие – это длительное, постоянное или периодическое психическое воздействие, приводящее к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушающее развитие его личности. К таким воздействиям могут относиться оскорбление, унижение, угрозы, критика, ложь и невыполнение обещаний.

4. Пренебрежение основными нуждами ребенка – это отсутствие со стороны родителей элементарной заботы о ребенке, в результате чего появляется нарушение эмоциональных состояний или появляется угроза для его здоровья и развития [2, с. 146].

В связи с тем, что процесс виктимизации детей возникает и протекает под влиянием на личность ребенка комплекса разнообразных как внешних, так и внутренних причин, последствия виктимизации могут носить столь же различный характер, степень и выраженность.

В. Е. Христенко выделил следующие признаки и тенденции в поведении детей, подвергающихся насилию в семье: дети, как правило замкнуты, мало общаются со сверстниками; проявляют чрезмерную агрессию к сверстникам, в особенности противоположного пола; процесс обучения протекает плохо; имеют определенные сложности в усвоении материала, рассеяны; наблюдается нерегулярное посещение детского сада или школы, несвоевременный приход и уход; при общении со взрослыми обычно крайне вежливы, примерны в поведении; не терпят расспросов о том, как проводят дома свободное время; не доверяют другим людям, с большим трудом находят друзей; у них обычно тихая, неуверенная речь или различные нарушения речи; испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, часто занимают пассивную позицию; часто предпринимают побег из дома; возможны попытки суицида; в случае травм стремятся скрыть их причину; не хотят возвращаться домой после окончания учебного дня в детском саду или школе; низкий уровень самооценки; проявление различных посттравматических реакций: страхи, ночные кошмары, тревога, депрессия, потеря чувствительности, неспособность к проявлению заботы (эмпатии) [1, с. 83].

Таким образом, можно выделить особую значимость для формирования личности ребенка окружающей среды, в особенности той малой социальной группы, под влиянием которой он находится как длительное время, так и в контексте определенной, играющей первостепенную роль в жизни ребенка, ситуации. Такой социальной группой является семья, внутренний уклад которой не без влияния генетического фактора, оказывает прямое воздействие на становление и особенности личности ребенка. Далеко не всегда отношения в семье формируют психически здоровую личность, одна из причин этому – насилие в семье. В результате аномальности данных отношений в ходе процесса виктимизации как следствие формируется целый комплекс негативных влияний на становление личности ребенка, что, в свою очередь, ведет к соответствующим последствиям.

Литература

1. Силяева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Е. Г. Силяева, Е. И. Артамонова, Е. В. Ежканова, Е. В. Зарянова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 192 с.

2. Хоментаскас, Г. Семья глазами ребенка / Г. Хоментаскас. – М.: РиполКлассик, 2003. – 224 с.

3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб, 1997. – 337 с.

Н. Е. Симонович

г. Москва, институт психологии им. Л. С. Выготского

ФИЗКУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ СЕМЬИ И КОНСТРУИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРА РЕБЕНКА

Семья с древних времен является нерушимым фундаментом государства и была центром воспитания молодых людей. В семье закладывались нравственные нормы, правила поведения и уважение к младшим и старшим членам семьи. Семья всегда помогала человеку выстоять перед трудностями и угрозами внешней среды.

Там, где крепкая семья, государство процветает, неуклонно развивается и укрепляется его экономическое, политическая и военная мощь. Поэтому во все времена особое внимание уделяли семье, ее материальному, морально-психологическому и социальному развитию, учили правильному восприятию всеми членами семьи функционально-ролевой системы. Многие семьи проживали под одной крышей, и добрые традиции переходили из поколения из поколения. Детей учили на личном примере вежливому и уважительному отношению к старшим, а старшие в свою очередь с любовью и заботой относились к самым маленьким членам семьи. В настоящее время многие традиции воспитания в семье утеряны. С изменением условий жизни в обществе, изменились и понятия о традиционной семье. Семья испытывает социально-экономические и психологические изменения, размывается само понятие о семье и естественно появляются другие ценности и приоритеты в семейных отношениях. Семья перестала быть психологической и надежной гаванью для личности. Становятся известными случаи психологического и физического насилия, как над взрослыми членами семьи, так и над детьми. Все больше на улицах наших городов появляется брошенных на произвол судьбы беспризорных детей.

Как же быть и что делать для повышения роли и престижа семьи? Как добиться взаимопонимания и гармонии в семье? Как сконструировать социальный мир ребенка? Постараемся в нашей статье дать ответы на эти и другие вопросы.

Прежде всего, модным и престижным должно стать понятие «здоровый образ жизни всеми» среди членов семьи и в обществе

в целом. Этого можно достичь через изменение образа жизни родителей, совместное занятие физической культурой, посещение культурно-досуговых центров, музеев, театров. Это способствует сплоченности семьи и помогает подросткам быстрее адаптироваться к взрослой жизни и к жизни в социуме, получить достаточные навыки коммуникации с другими людьми. Семейная физическая культура улучшает физическую и умственную работоспособность подростка и взрослого, повышает порог заболеваемости и вырабатывает стрессоустойчивость ко всем негативным событиям и трудностям в жизни. Необходимо везде пропагандировать здоровый образ жизни, занятия физической культурой и сделать все возможное, чтобы они соотносились с понятием престижа и сильной личности. Ведь хорошие семейные отношения способствуют гармоничному развитию личности. Для взросления подростка важным и непреложным условием является семья как воспитательная система. Мужчина обязан быть сильным и смелым, ему необходимо заботиться о семье и защищать ее от всех опасностей и угроз извне, а также стать защитником государства. Женщине необходимо уметь оберегать и создавать семейный уют, гармонию в семье.

Этому как раз и способствуют совместные занятия физкультурой и спортом. Где, как не в спорте, учат побеждать, чувствовать плечо товарища и приходить на помощь слабому?

Совместные занятия семьи физкультурой в некоторой степени помогают и распределению обязанностей в семье. Как это ни странно звучит, а семейная физическая культура помогает раскрыться более полно каждому члену семьи. Она воспитывает способность сочувствовать, сопереживать, желание прийти на помощь в трудную минуту более слабому. Родители в семье являются авторитетом для детей. Им стараются подражать и берут с них пример. Занимаясь совместно физкультурой, родители приобретают более высокий статус и авторитет в глазах своих детей.

Ну и, наконец, физкультура помогает укреплять иммунитет и в итоге здоровье всех членов семьи. Дети и родители реже болеют, чаще радуются и смеются. Это в свою очередь способствует повышению качества жизни, а значит и ее продолжительности. Выстраивается замкнутый круг «Физкультура – коммуникации – становление характера – необходимость занятий физкультурой – крепкое здоровье», который приводит к счастливой и плодотворной жизни многих поколений семьи. Физкультура и спорт помогают конструировать социальный мир ребенка, укрепляют и семейно-брачные отношения, а, значит, и могущество государства.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Изучение особенностей психического развития детей с синдромом Дауна младшего школьного возраста показывает наличие у них специфики в протекании отдельных психических процессов: восприятия, мышления, воображения, памяти, речи и т. д. [1]. При этом у детей с синдромом Дауна отмечается сохранность элементарных эмоций. Большинство из них ласковы и эмоционально привязчивы. Некоторые выражают положительные эмоции ко всем взрослым, вступают с ними в контакт, некоторые – преимущественно к тем, с которыми они постоянно общаются. Однако, нарушение развития у детей с синдромом Дауна локомоторных, когнитивных и речевых функций создаёт значительные затруднения для включения ребенка в систему социального взаимодействия, а это в свою очередь, по мнению Л. С. Выготского, создает ситуацию социального «вывиха», усложняет развитие сохраненных областей и выравнивание когнитивного и личностного развития [2]. О том, что адекватная социальная интеграция имеет огромное значение для развития детей с синдромом Дауна, говорят результаты проведенных исследований, а именно: дефицит речевой, эмоциональной и интеллектуальной деятельности в группе детей с синдромом Дауна младшего школьного возраста наиболее ярко выражен у воспитанников специальных интернатных учреждений, т. к. в учреждениях данного типа отсутствуют адекватные социальные и культурные условия для развития детей, а содержательные контакты самих детей в основном ограничиваются малопродуктивным взаимодействием с детьми, имеющими сходные или более сложные психофизические нарушения. Таким образом, можно подчеркнуть тот факт, что дети с синдромом Дауна имеют значительный потенциал в развитии эмоциональной сферы. Поэтому формирование эмоций, воспитание нравственных, эстетических чувств, обучение умению правильно понимать эмоции других людей будет содействовать более целостному отношению ребенка с синдромом Дауна к окружающему миру, природе и обществу, стимулировать его личностное развитие.

Большое значение для углубления представлений о психическом развитии детей с синдромом Дауна и разработки адекватных программ помощи этим детям имеет изучение развития их эмоциональной сферы. Понимание эмоций и чувств других людей оказывает существенное влияние на формирование у детей адекватного представления о других

людях и себе, на развитие умений устанавливать глубокие межличностные отношения, на возможность произвольного регулирования своего эмоционального поведения, а также играет значительную роль в развитии эмоциональной сферы детей (А. В. Запорожец [3]).

Нами было предпринято экспериментальное изучение понимания эмоций других людей детьми с синдромом Дауна в возрасте 8–9 лет, что соответствует младшему школьному возрасту. В экспериментальную группу входили школьники 2–3 классов специализированной школы для детей с особенностями психофизического развития «Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme Ve Koruma Vakfı Adana Şubesi» г. Аданы, Турция. Было опрошено 17 детей с синдромом Дауна, 17 детей с легкой умственной отсталостью. В качестве контрольной группы принимали участие дети с нормальным уровнем психического развития – учащиеся 2–3 классов общеобразовательной школы «Nigahi Soykan ilkokulu» г. Аданы, Турция. Всего было опрошено 30 младших школьников с нормальным уровнем психического развития.

Результаты исследования показали, что дети с синдромом Дауна более успешно узнают эмоции по схематически представленным эталонам, чем их сверстники с легкой умственной отсталостью. Так эмоция радости была успешно опознана 100 % нормально развивающихся детей и 88% детей с синдромом Дауна, в то время как дети с умственной отсталостью справились только в 53 % случаях. Эмоцию грусти опознали 94 % детей с синдромом Дауна, что сближает их с группой нормальных детей – 97 % правильных ответов, и только 41 % детей с другой формой умственной отсталости показали успешность в опознании этой эмоции. Восприятие и понимание эмоции злости было доступно 88 % детей с синдромом Дауна, 97 % нормально развивающихся детей и только 46 % детей с умственной отсталостью. Таким образом, результаты узнавания эмоций по схематическим изображениям детей с синдромом Дауна приближены к результатам нормально развивающихся детей младшего школьного возраста. Интересен тот факт, что схематическое изображение страха распознали 59 % детей с синдромом Дауна, только 37 % обычных младших школьников и всего лишь 29 % умственно отсталых детей. Наиболее сложным для распознавания было эмоциональное состояние удивления – дети с синдромом Дауна успешно опознали в 47 %, нормальные дети – 73 %, и хуже всего справились дети с умственной отсталостью – 24 %.

Дети с синдромом Дауна и дети с легкой умственной отсталостью улучшили свои результаты при узнавании эмоционального состояния человека по реалистическому изображению человеческого лица, представленному на фотографии. Опознание эмоций по фотографии у детей с синдромом Дауна также более успешное по сравнению с детьми

с легкой умственной отсталостью, но результаты не имеют столь ярко выраженных различий, как при опознании схематических изображений. Успешность восприятия и понимания эмоции радости у детей с синдромом Дауна и у умственно отсталых детей составляет 82 %, то время как 100 % нормальных детей узнали эту эмоцию. Грусть правильно определили 88 % детей с синдромом Дауна, 97 % обычных детей и 65 % детей с легкой умственной отсталостью. Злость, соответственно, 88 % детей с синдромом Дауна, 90 % – обычные дети и 76 % – умственно отсталые. Существенно лучше определялась эмоция страха – 71 % – дети с синдромом Дауна, 73 % – дети без нарушений и 65 % – умственно отсталые дети. Достаточно выраженные различия наблюдались при определении эмоции удивления 65 % – дети с синдромом Дауна, 100 % – норма и только 41 % – умственно отсталые дети. Необходимо также отметить, что младшие школьники с синдромом Дауна, не смотря на ошибки, также очень гибко пользовались оказываемой помощью и через собственную мимику транслировали правильное понимание заданного эмоционального состояния. Младшие школьники с легкой умственной отсталостью менее успешно опирались на предлагаемую помощь, и в большинстве случаев, просто указывали на части лица.

Полученные результаты показывают потенциальные возможности детей с синдромом Дауна в развитии их эмоциональной сферы и социальной компетентности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
2. Алехина, А. В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна / Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Спб., 2000.
3. Запорожец, А. В. Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций// Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – М., 1981. – С. 45–50.

Т. И. Синица

г. Минск, БГПУ им. М. Танка

СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Теоретические положения культурно-исторической теории, разработанной Л. С. Выготским, остаются актуальными в настоящее

время и требуют осознанного отношения для включения в практику работы с детьми. Лев Семенович в аномальных детях увидел, прежде всего, детей, которые растут и развиваются. В своей концепции он показал, что те нарушения, которые имеет ребенок в связи с определенной катастрофой в раннем периоде развития, не определяют полностью развитие его психики и становление его личности. К сожалению, далеко не всегда можно изменить те органические поражения, которые имеются у детей с нарушениями развития, и это, так называемые, *первичные нарушения*. Однако можно многое сделать относительно тех образований психики, которые появляются в процессе развития ребенка во взаимодействии с другими людьми и представляют собой высшие формы психического развития. Высшие психические функции имеют социальный характер развития и играют важнейшую роль в преодолении первичных отклонений, но и они могут неадекватно формироваться из-за негативного влияния органических повреждений в сочетании с недостатком полноценного социального взаимодействия, и это, так называемые, *вторичные отклонения*, имеющие характер культурного недоразвития. Таким образом, Л.С. Выготский впервые в психологической науке выделил *трудности социальной адаптации аномальных детей*, затруднения во взаимодействиях и взаимоотношениях с социальной средой как *первостепенную проблему*: «Судьба компенсаторных процессов и процессов развития в целом зависит не только от характера и тяжести дефекта, но и от социальной реальности дефекта, т. е. тех трудностей, к которым приводит дефект с точки зрения социальной позиции ребенка» [3, с. 176]. При этом Л. С. Выготский указывал на общность разных форм аномального развития, которое проявляется в родственных затруднениях при взаимодействии со средой. Вопрос активной социальной включенности детей с особенностями развития является актуальным и в настоящее время при реализации психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, особенно при реализации интегративного подхода в образовании.

Внимательный анализ наследия Л. С. Выготского Н. Н. Вересовым показывает, что в работах Л. С. Выготского особенно выделяется положение о том, что ребенок – не пассивный реципиент-усваиватель социальных норм и правил, он – *активный участник социального взаимодействия* [2]. Высшие психические функции формируются именно в условиях общения, сотрудничества, совместной деятельности. Даже при условии сохранного здоровья *недостаток совместности, сотрудничества приводит к культурному недоразвитию ребенка*, к недостаточному развитию высших психических функций.

В условиях нарушений психофизического здоровья усложняются условия коммуникации, взаимодействия, сотрудничества и именно это усиливает недостатки развития психики аномальных детей, усугубляет трудности развития высших форм поведения у таких детей.

В настоящее время мы имеем достаточное количество коррекционных программ, методик для развития когнитивных функций у детей с нарушениями в развитии, но, к сожалению, очень часто мы забываем о поисках путей совместного общения, сотрудничества, которое происходит в обычных жизненных обстоятельствах. Ребенок должен быть соучастником работы психологов, педагогов, родителей, а не объектом приложения методик. Это важнейшее обстоятельство для развития всех детей, как имеющих нарушения в развитии, так и обычных.

Таким образом, опираясь на сформулированный Л. С. Выготским закон развития высших психических функций, можно утверждать, что первостепенное значение имеет настройка на ребенка, индивидуализация коррекционно-развивающих заданий, чуткость к потребностям ребенка, гибкость в формах и способах реализации заданий. Только в диалогическом общении, в драматических отношениях двух индивидуальностей, которыми и являются ребенок и педагог, возможно развитие ребенка, реализация совместно-разделенной деятельности.

Исследование В. М. Навицкой [4] по построению образа мира умственно отсталыми подростками показало, что для детей с интеллектуальными нарушениями наиболее деструктивным является автоматическое, формальное усвоение знаний без погружения в опыт взаимодействия с другими людьми и окружающим миром. Исследование показало, что особую необходимость для умственно отсталых детей имеет эмоциональное проживание опыта взаимодействия с миром предметов и миром людей, а затем его фиксация в знаниях, умениях и навыках. В противном случае в сознании умственно отсталых детей не происходит фиксация признаков предметов с помощью слов, и они в дальнейшем не могут использовать словесные обозначения для построения образа мира и самостоятельной ориентации в этом мире. Л. С. Выготский отмечал, что умственно отсталый ребенок, лишенный социального взаимодействия и воспитания, теряет в своих возможностях и страдает из-за этого не меньше, но больше, чем обычный ребенок. И, соответственно, «благодаря специально организованному рациональному воспитанию, умственно отсталый выигрывает в своих возможностях не меньше, но больше, чем нормальный ребенок» [2, с. 312].

В настоящее время практика обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии показывает их значительные возможности

в развитии эмоционального и душевного потенциала. Так, очень показательными являются результаты работы со слепоглухими детьми, где реализуется разработанная И. А. Соколянским и А. И. Мещеряковым методика совместной разделенной дозированной деятельности (А. В. Апраушев [1], А. В. Суворов [5]).

Таким образом, и с теоретической и с практической стороны, возникает сходное представление о том, что путь нормализации развития детей с нарушениями лежит через общение и сотрудничество, через другого человека. Только таким путем можно преодолеть одиночество аномального ребенка, а также максимально развить душевный потенциал, имеющийся у любого ребенка с особенностями в развитии.

Литература

1. Апраушев, А. В. Рукотворение души. – М., 1986.
2. Вересов, Н. Н. Культурно-историческая психология / Л. С. Выготского: трудная работа понимания (Заметки читателя) // НЛЮ, 2007, № 85.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
4. Навицкая, В. М. Возрастная динамика визуальной семантики форм у подростков с умственной отсталостью/ Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / В. М. Навицкая. – Мн., 2009.
5. Суворов, А. В. Л. С. Выготский и совместная педагогика (тезисы) / А. В. Суворов [электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.avsuorov.ru/r_pedagogics.html. – Дата доступа 27.02.2014.

Т. Г. Шатюк

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

КРЕАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

В Беларуси дети с особенностями развития составляют 7 % от общего числа учащихся и каждый год их число увеличивается, при этом количество школ в системе специального образования сокращается. По оценке Министерства образования Республики Беларусь в стране имеется нехватка специалистов, поэтому на данном этапе, в том числе в условиях перехода к инклюзивному образованию, актуализируется роль психологического сопровождения детей с особенностями развития.

По нашему мнению, обеспечить качественное сопровождение детей с особенностями возможно посредством освоения технологий

креативной терапии, основными из которых являются:

- арт-терапия;
- телесно-ориентированная терапия;
- песочная терапия;
- сказкотерапия
- драма-терапия;
- фототерапия [1].

Креативная терапия представляет из себя универсальное средство, так как:

- не требует от человека художественных способностей;
- может применяться для людей всех возрастов и социальных категорий;
- является средством преимущественно невербального общения;
- характеризуется свободным самовыражением и самопознанием;
- вызывает положительные эмоции;
- предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека;
- основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции;
- может использоваться в индивидуальной, подгрупповой и групповой работе;
- позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции, развития и терапии [2, 3, 4].

Теоретическим обоснованием использования средств креативной терапии являются работы К. Г. Юнга, М. Ловенфельд, Д. Калфф, А. И. Копытина, Л. Д. Лебедевой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И. В. Вачкова, Н. А. Сакович.

Креативные технологии особенно плодотворны в работе с людьми, имеющими особенности, которые затрудняются или не могут выразить свои переживания. Работа с различными материалами и средствами, моделирование «миров» и ситуаций развивают личности участников, сближают их, разрушают барьеры, обеспечивают принятие инаковости.

Арт-терапия и телесно-ориентированная терапия освоены и преподаются будущим психологам. Остальные технологии осваиваются и могут быть освоены в рамках научно-методической и проектной деятельности.

Так, лаборатория прикладной психологии и студенческая научно-исследовательская лаборатория «Альянс» кафедры социальной и педагогической психологии ГГУ им. Ф. Скорины организовали работу мастерской «Sandplay», где изучается технология песочной терапии,

а также проводят научно-методические семинары по сказко- и драматерапии, метафорическим ассоциативным картам, студенческие научные исследования, осуществляется работа с клиентами, что позволяет набирать практические навыки консультирования.

Несомненным достоинством данной деятельности является участие не только обычных студентов, но и студентов с особыми потребностями, которые обучаются в университете, в том числе на факультете психологии и педагогики.

Проект кафедры социальной и педагогической психологии «Я такой же, как и ты» реализуется силами преподавателей и студентов-волонтеров. Его основной целью является психологическое сопровождение детей с особыми потребностями и их матерей, а также оказание помощи полноценному психическому и личностному развитию ребенка, а также создание в рамках объективной ситуации условий для максимального развития личности матери и ребенка с ОПФР. Основными направлениями реализации проекта являются:

1. *Психологическое сопровождение детей* (осуществляется при помощи креативной терапии, в которых достигается эмоциональная устойчивость, корректируются отношения в системе «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый» и т. д.).

2. *Психологическое сопровождение родителей* (осуществляется при помощи беседы, социально-психологического тренинга и информационного сопровождения, проводимого в рамках лектория (родительского клуба) в центрах).

Однако опыт работы по проекту показал, что необходимо развивать еще одно направление – *психологическое сопровождение педагогов*, которые испытывают большие психологические нагрузки и склонны к профессиональному выгоранию больше, чем их коллеги из обычных учреждений образования. На этом уровне сопровождения применяются диагностические, психопросветительские методы, методы беседы, коррекционно-развивающие и тренинговые занятия. Поэтому на данный момент кафедрой реализуется и это направление.

Освоенные студентами-психологами технологии, участие в проектах позволят им обеспечить в будущем качественное психологическое сопровождение детей с особенностями развития, развивать разнообразные формы их сотрудничества с обычными сверстниками, формировать к ним толерантное отношение микросоциума учреждения образования, гармонизировать отношения, облегчать адаптацию к новым условиям обучения и облегчить переход к инклюзивному образованию.

Литература

1. Пятакова, О. К. Методы креативной терапии / О. К. Пятакова // Народная асвета. – 2003. – № 7. – С. 21–24.
2. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 443 с.
3. Практика сказкотерапии / под ред. Н. А. Сакович. – СПб: Речь, 2005. – 220 с.
4. Киселева, М. В., Кулганов, В. А. Арт-терапия в психологическом консультировании / М. В. Киселева, В. А. Кулганов. – СПб. : Речь, 2012. – 64 с.

Д. В. Шлома

г. Витебск, ВГУ им. П. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И АНАЛИЗА ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Жизнь любого человека происходит во взаимодействии с другими людьми, где совершается развитие наиболее важных отношений, необходимых для становления личности. Особую роль в формировании взаимоотношений играет общение, которое можно рассматривать как форму совместной деятельности, направленную на достижение понимания. Л. С. Выготский отмечал, что у слепого человека преодоление дефекта возможно через социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через речь и общение [1, с. 142]. Недостаток общения, его неполноценность приводит, в свою очередь, к возникновению вторичных нарушений в развитии людей с глубокими нарушениями зрения. Процесс построения взаимоотношений у слепых и слабовидящих людей складывается в специфических условиях взаимодействия с окружающими людьми. Подчиненная позиция незрячего и слабовидящего человека оказывает негативное влияние на формирование инициативности и самостоятельности, что затрудняет процесс социального взаимодействия.

В современной тифлопедагогике и тифлопсихологии изучение вопроса построения взаимоотношений с лицами противоположного пола у людей с глубокими нарушениями зрения остается актуальным. Сензитивным периодом в развитии интимно-личностного общения является подростковый возраст [3]. Л. И. Солнцева в своих работах отмечает у подростков с нарушениями зрения тревожность и

неуверенность в построении взаимоотношений со сверстниками противоположного пола [2]. На данную проблему также указывают психологи и педагоги специальных школ. Трудности в общении и построении взаимоотношений с представителями противоположного пола у молодых людей с глубокими нарушениями зрения возникают в связи с дефицитом социальных контактов, недостатком информации о собеседнике, сложностями построения образа другого человека, отсутствием необходимых навыков в построении эффективного взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость в более подробном изучении тех трудностей, с которыми сталкиваются слепые и слабовидящие люди, а также в разработке способов развития умения общаться и строить взаимоотношения с людьми противоположного пола у подростков с глубокими нарушениями зрения.

В 2013 году на базе Шкловской специальной общеобразовательной школы-интерната для детей с нарушениями зрения было проведено исследование, направленное на изучение особенностей построения взаимоотношений с лицами противоположного пола. В исследовании приняли участие 21 человек (9 мальчиков и 12 девочек), средний возраст которых составлял 13–16 лет. Также была сформирована контрольная группа, в которую вошли 20 нормально видящих детей аналогичного возраста. На одном из этапов подросткам было предложено 8 диалогов, в которых инсценировались ситуации знакомства и общения. Диалоги были посвящены следующим тематикам: знакомство, поведение на свидании, симпатия или антипатия. Участникам исследования предлагалось прослушать ситуацию, а затем ответить на вопросы исследователя.

Необходимо отметить, что все подростки правильно определяли удачное это знакомство или нет, однако при выявлении причин неудачного знакомства, особенностей поведения участников ситуации у 70 % подростков с нарушениями зрения возникли трудности. Затем двум участникам исследования (мальчику и девочке) было предложено проиграть ситуацию знакомства. Необходимо отметить, что при проигрывании сценки практически у всех подростков с нарушениями зрения возникали трудности подбора необходимых выражений для установления взаимоотношений и поддержания ситуации эффективного общения, не смотря на то, что они хорошо знали друг друга.

Что касается определения особенностей поведения партнёров на свиданиях, то с данной группой ситуаций справилось 13 человек, что составляет 60 % от выборки испытуемых. Некоторые дети из экспериментальной группы сами предлагали различные варианты выхода из затруднительных ситуаций. Вместе с тем, участники из

контрольной группы чувствовали себя более уверенно и давали более развернутые ответы.

Третья группа ситуаций была направлена на определение симпатии или антипатии со стороны одного из партнёров. Необходимо отметить, что 100 % подростков с нарушениями зрения правильно определили наличие симпатии или антипатии участников сценки. Трудности возникали при интерпретации заданных диалогов, выявления причин позитивного или негативного отношения, построения прогнозов дальнейших отношений. При этом подростки из контрольной группы смогли назвать больше возможных причин подобного поведения.

Хотя проблема построения взаимоотношений с представителями противоположного пола является достаточно актуальной для всех подростков, но зрительная депривация оказывает негативное влияние на формирование коммуникативной сферы и опыта, что в свою очередь влияет на процесс построения взаимоотношений с людьми в целом и с лицами противоположного пола в частности. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что подростки с нарушениями зрения имеют трудности в осознании причин поведения партнера по общению, объяснении условий возникновения симпатии и антипатии, построении прогнозов развития ситуации общения, а также показывают недостаток навыков интимно-личностного общения в сравнении с нормально видящими сверстниками.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003.
2. Солнцева, Л. И. Слепые и слабовидящие дети со сниженной умственной работоспособностью / Л. И. Солнцева. – М., 1998.
3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – С. 60–77.

РАЗДЕЛ V

КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЕ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

А. А. Атаманчук

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПЕРЕЖИВАНИЕ СИТУАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ КРИМИНОГЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Понятие «жизненный путь» подразумевает единство многих автономных линий развития, которые сходятся, расходятся или пересекаются, но не могут быть поняты отдельно друг от друга и от конкретных социально-исторических условий [1].

По мнению С.Л. Рубинштейна, жизненный путь – это целостное, непрерывное явление; каждый человек имеет свою собственную историю и даже становится личностью именно потому, что имеет её [2, с. 643]. Жизненный путь является универсальной формой личностного развития и бытия, процессуальной разверткой личностных свойств, качеств, способностей. Развитие личности всегда происходит под влиянием внешних условий, факторов и взаимодействия с ними. Социально-психологические явления возникают при взаимодействии социальной среды, личности и группы.

Особенности развития личности, его механизмы и факторы интересуют не только представителей психологической науки, но так же исследователей из смежных наук, таких как криминология, социология, педагогика, философия и т.д. Криминология – одна из наиболее интересных научных отраслей, имеющих тесные связи с психологической наукой. Данные психологии имеют существенное значение для исследования субъективных причин и условий преступности, личности правонарушителя, мотивации и механизма индивидуального преступного поведения, а так же для разработки важных аспектов криминологической профилактики [3].

В настоящее время в связи с распространенностью и «омоложением» преступности в молодежной среде большое значение имеет изучение личностных особенностей как детерминант противоправного поведения. С точки зрения субъектно-личностного подхода (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. Н. Мясищев и др.), особенности личности индивидов с делинквентным поведением необходимо

рассматривать во взаимосвязи с внутренними и внешними условиями их развития.

В наше время такие ученые, как М. Ю. Антонян, М. И. Еникеев, Г. Х. Ефремова, М. М. Коченов, А. Р. Ратинов и др. углубленно изучают свойства и признаки лиц, совершивших преступления, причины и механизмы индивидуального преступного поведения. Так, М. Ю. Антонян связывает формирование криминального типа личности с отвержением со стороны родителей на ранних этапах жизни человека, лишения родительской ласки и попечения у ребенка на уровне бессознательного, что приводит к формированию тревожности, беспокойства, боязни утраты себя, своего «я», своего положения жизни [4]. Названные особенности М. Ю. Антонян обозначил понятием «тревожность», считая, что тревожная личность совершенно иначе переживает мир. Если тревожность достигает уровня страха смерти, то человек начинает защищать свой биологический статус, биологическое существование – отсюда совершение насильственных преступлений как способ защиты от мира, субъективно воспринимаемого как опасный или враждебный. Если тревожность сохраняется лишь на уровне беспокойства или неуверенности, то человек может защищать свой социальный статус, социальное существование, свою социальную определенность путем совершения корыстных и корыстно-насильственных преступлений.

В. Н. Мясищев считал, что одним из условий преступного акта является несформированность позитивных нравственных и правовых отношений или их распад под влиянием социальной или болезненной деградации [5].

Чрезвычайно важно отметить, что отчуждение личности весьма затрудняет усвоение ею позитивных ценностей общества и, напротив, способствует восприятию негативных норм и представлений антиобщественных малых групп, в которых человек, как правило, «ищет» то, в чем отказало ему общество в лице семьи [6].

Каждое жизненное событие или ситуация вносят определенные перемены (как позитивные, так и негативные) в жизнь личности. С этой точки зрения можно говорить о персоногенности либо неврозогенности отдельно взятых событий жизненного пути. Понятие персоногенной ситуации развития описывает индивидуальную жизнь, характеризующуюся неравнозначностью с точки зрения личностных обретений различных своих этапов. Данное понятие позволяет кроме возрастных кризисов выделить особые «событийные точки» в развитии, когда быстро и основательно меняется вся социальная и личностная жизнь человека [7].

Нахождение в местах лишения свободы не может быть нейтральным по отношению к личности. Особенности психологии осужденных, прежде всего, проявляются в определенном комплексе психических состояний, которые развиваются в местах лишения свободы. Переживание события преступления, своего отношения к нему, сознание своей виновности, боязнь уголовной ответственности – все это взаимно усиливает друг друга и создают тот комплекс психических состояний, которые присущи преступнику после совершения преступления [4].

Под влиянием восприятия результатов преступных действий, сильного эмоционального воздействия последствий, достаточно часто наступает резкое изменение в понимании социальной ценности тех или иных обстоятельств или объектов, подвергшихся преступлению. Под впечатлением от этого преступления человек начинает понимать, что он недооценивал, принижал социальную ценность действий, объектов, обстоятельств, которые изменились в результате совершенного им преступного деяния. Такое измененное отношение к социальным ценностям способствует появлению состояния виновности, усиливает общее состояние психической напряженности. Сознание конфликта с обществом, который наступает в результате совершения преступления, во всех случаях порождает у человека осознанное, а иногда и не полностью осознанное, выступающее в виде непонятного беспокойства, чувство своей неполноценности по сравнению с остальными людьми.

В ряде случаев наступление состояния виновности приводит к сознанию необходимости нести ответственность за совершенные действия. Сознание своей вины, наличие причастности к вреду, нанесенному конкретной личности, группе лиц или обществу может породить у лица, совершившего преступление, активную деятельность, направленную на ликвидацию вредных последствий. Переживание преступления, связанное с этим психическое напряжение находит свою разрядку в активной деятельности по оказанию помощи следствию и правосудию, по возмещению нанесенного вреда.

Посткриминогенная стадия, на которой лицо привлекается к уголовной ответственности, описывается исследователями как ситуация возможности изменения личности преступника в лучшую сторону, то есть на первый план вновь выйдет позитивная направленность личности. Тогда стадия посткриминогенной личности завершится формированием устойчивой социальной направленности, и личность преступника исчезнет как таковая [8].

Таким образом, проведенный теоретический обзор позволяет предположить, что ситуация преступления и последующего наказания, может при определённых условиях выступать для личности его

совершившей, персонотипным событием, оказывающим влияние на позитивное изменение личности. Отсюда следует, что изучение персонотипности ситуации преступления, является одной из перспективных сторон для эмпирического изучения.

Литература

1. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 220 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2004. – 678 с.
3. Криминология / под ред. В. Н. Кудрявцева, В. Е. Эминова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2004. – 456 с.
4. Антонян, Ю. М. Психология убийства / Ю. М. Антонян. – М.: Норма, 1997. – 368 с.
5. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
6. Сахаров, А. Б. О личности преступника и причинах преступности в СССР / А. Б. Сахаров. – М.: Юридическая литература, 1965. – 270 с.
7. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск.: Выш. шк., 2009. – 336 с.
8. Криминология. Учебник для вузов / под ред. В. Н. Бурлакова, В. П. Сальников. – СПб.: Питер, 1998. – 420 с.

Т. Н. Березина

г. Москва, Московский городской психолого-педагогический университет,

Е. М. Баранова

г. Москва, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ И ФАКТОРЫ ЕГО ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ

Согласно воззрениям культурно-исторической психологии, человек существо – не столько биологическое, сколько социальное; и все человеческое в нем воспитывается средой, культурой, социумом. Однако как показывают современные исследования [2], на некоторые чисто биологические характеристики, например, такие как продолжительность жизни, также в значительной степени влияют факторы среды [3]. Как считает Э. Мэрфи, данные генеалогических исследований подтверждают влияние фактора среды, а очень незначительные

коэффициенты корреляции между продолжительностью жизни родителей и их потомков обусловлены не наследственностью, а культурными и средовыми особенностями и связаны скорее с семейными традициями [5].

Нами был проведен анализ продолжительности жизни известных монозиготных близнецов [1]. Мы полагали, что наряду с генами (а они у монозиготных близнецов – одинаковые), на продолжительность жизни также будут влиять особенности жизненного пути человека, характеристики его личности. Мы провели анализ биографий известных монозиготных близнецов – деятелей науки, культуры, политики, искусства, и попытались выявить факторы жизненного пути, влияющих на его продолжительность. Было обследовано двадцать пар известных МЗ- близнецов (по материалам Интернет-источников). Во-первых, было обнаружено, что продолжительность жизни известных монозиготных близнецов различается в среднем на 7,05 лет, а если исключить несчастные случаи и насильственную смерть, то на 4,0 года. Разброс данных тоже оказался велик. В некоторых случаях продолжительность жизни обоих близнецов была практически одинаковой (5 % случаев). Например, близнецы долгожители братья Дейл и Глен Мойер (США) дожили до 105 лет каждый. В других случаях продолжительность жизни близнецов различалась значительно. Наибольшая разница была в продолжительности жизни сестер – близнецов Пьеранджели – 41 год, но смерть одной из сестер произошла в результате несчастного случая. Полученные нами данные близки к результатам, представленным в генетике, по данным А. Jасquard существуют различия в продолжительности жизни монозиготных близнецов (36 месяцев) и дизиготных (74,6 месяца), что говорит о наличии генетического вклада в продолжительность жизни [4]. Но нас интересовал не вклад генов, а вклад среды. А именно он определяет различие монозиготных близнецов в паре.

Во-вторых, на основании нашего анализа мы выделили несколько факторов, которые можно назвать культурно-историческими в отношении жизненного пути отдельного человека, и которые могут оказывать влияние на продолжительность жизни. Первое, широкая известность, скорее всего, сокращает жизнь. Наиболее известный из близнецов (знаменитая актриса, известнейший политик), как правило, погибает раньше своего менее известного брата или сестры. Мы полагаем, что здесь действует фактор публичности, и как следствие из него, увеличение вероятности ранней насильственной смерти. Второе, экстремальный образ жизни (участие в революции, прием наркотиков, в политической жизни высшего уровня) также не способствуют долгой жизни.

В принципе это соответствует известным социальным факторам, определяющим среднюю продолжительность жизни в социуме.

На основании анализа таблиц в другой нашей работе мы выделили три социальных среды, действующих на уровне больших групп и определяющих индивидуальную продолжительность жизни ее членов [3]. Экономическое положение страны. Граждане богатых стран, с развитой экономикой в среднем живут дольше. Уровень развития медицины и доступность медицинских услуг для населения. В странах, в которых уделяется большое внимание развитию медицины и обеспечению медицинскими услугами жителей, средняя продолжительность жизни человека выше. Отсутствие боевых действий на территории страны, будь то революции, войны, выступления террористических организаций. В странах, на территории которых ведутся военные действия, средняя продолжительность человека тем ниже, чем большая часть населения в них вовлечена.

Получается, что на продолжительность жизни индивида влияют те же факторы, что и определяют среднюю продолжительность жизни в социуме. Это соответствуют основным положениям культурно-исторической психологии, согласно которым внутреннее есть ни что иное как интроецированное внешнее. Поэтому внешние для человека социальные факторы могут стать его индивидуальными факторами.

На основании анализа научной литературы, мы выделили связанные со средой факторы, которые увеличивают индивидуальную продолжительность жизни. Кроме уже отмеченных факторов общей среды (экономическое благосостояние государства, отсутствие боевых действий на территории страны, уровень развития в нем медицины) мы также выделили факторы близкой среды, факторы личностной среды и черты личности, которые могут повлиять на продолжительность жизни. Факторы близкой среды – это особенности семьи, в которой человек родился, ее благосостояние, забота о ребенке, медицинская культура и т. п. Данные факторы действуют преимущественно на ранних этапах онтогенеза, их вклад в продолжительность жизни, главным образом, выражается в том, что они снижают детскую смертность. Факторы личностной среды – это окружающая среда, которую сама личность организует вокруг себя. Эти факторы начинают действовать в более взрослом возрасте, в чем-то личностная среда является продолжением близкой среды, а во многих аспектах оказывается новообразованием, которое создается с помощью собственных усилий.

К факторам личностной среды, способствующей увеличению продолжительности жизни, разные авторы относят: уровень благосостояния

индивида, социальный статус, наличие высшего образования и интеллектуальная профессия, забота о здоровье и доступность медицинских услуг. Также увеличению продолжительности индивидуальной жизни способствует развитие у человека следующих черт: оптимизм, стрессоустойчивость, чувство юмора, интеллект и творчество, трудолюбие, альтруизм и помощь другим людям, отсутствие рискованного поведения, личностная организация времени и тайм-менеджмент, занятие самосовершенствованием. Все отмеченные факторы имеют эмпирическую основу, однако они пока не проверялись близнецовым методом, поэтому их роль в увеличении продолжительности жизни можно рассматривать как гипотетическую.

Литература

1. Березина, Т. Н. Анализ продолжительности жизни известных монозиготных близнецов с позиций субъектного подхода // *ВВ: Психология и психотехника*. – 2013. – № 5. – С. 1–10.
2. Березина, Т. Н. Вероятностная модель продолжительности жизни // *ВВ: Психология и психотехника*. – 2013. – № 4. – С. 390–400.
3. Березина, Т. Н. Факторы среды и их влияние на индивидуальную продолжительность жизни // *Мир психологии*. – 2013. – № 4. – С. 165–178.
4. Jacquard, A. Heritability of human longevity // *Biological and Social Aspects of Mortality and the Length of life* // Ed. H.S. Preston. Liege, 1982.
5. Murphy, E. A. Genetics of longevity in man // *The Genetics of Aging*. N.Y.: Plenum Press, 1978, p. 261–301.

Е. В. Воробей

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПЕРЕЖИВАНИЕ РОМАНТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ

Юношеский возраст – не фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. В этом возрасте становится актуальным поиск спутников жизни и единомышленников, возрастает потребность

в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется, возникает чувство интимности во взаимодействии с некоторыми людьми. Эмоциональные переживания взаимоотношений в юношеском возрасте носят яркую эмоциональную окраску и редко забываются во взрослой жизни. Любовь и дружба в этом возрасте оставляют неизгладимое впечатление.

Романтическая любовь ранней юности представляет собой уникальное психологическое явление, в котором впервые открывается онтологическая сторона любви как переживания и понимания ценности, необходимости, уникальности и неповторимости другого во всей полноте его бытия.

Юношеская мечта о любви выражает жажду эмоционального контакта, душевной близости. Романтическая любовь как психологическое явление ранней юности является фактором личностного развития и позитивно влияет на процесс личностного самоопределения. Дружба также является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста.

Несмотря на значимость переживания любви с точки зрения развития личности, данное психологическое явление остается малоизученным в психологической науке. Кроме того, исследования последних лет свидетельствуют, что социальная ситуация развития юношества характеризуется становлением нового типа сексуальной культуры. Возрастает количество романтических отношений, которые начались с виртуального общения. В данном контексте тема юношеской любви приобретает новое «звучание».

Наше исследование было направлено на выявление особенностей романтической любви через интернет. Выборку составили 120 человек – 60 девушек и 60 юношей в возрасте от 18 до 20 лет. 20 романтических пар строят романтические отношения с партнером преимущественно посредством интернет - общения, частота реальных встреч у которых не превышает 1 раза в три месяца, и 40 пар регулярно общаются непосредственно.

Для изучения выраженности чувств и типа привязанности были использованы тест - опросник «Шкала любви и симпатии» (З. Рубин, модификация Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина) и методика «Изучение генерализованного типа привязанности» – русскоязычная версия методики К. Бартоломью и Л. Горовица (Relationship Quality (RQ); Bartholomew, Horowitz, 1991).

Анализ результатов исследования показал следующее. В романтических отношениях юношей и девушек, которые видятся в реальной жизни чаще, чувство любви выражено намного ярче и интенсивнее.

В ходе динамики мы увидели, что чувства стали только крепче и насыщеннее. Они реже обеспокоены сомнениями в верности своей второй половины.

Интенсивность переживания любви и симпатии юношей и девушек, строящих отношения посредством интернет - коммуникаций ниже, чем у тех, кто связан романтической любовью в реальной жизни. У юношей и девушек, которые связаны романтическими отношениями и общаются только через интернет, возникает большее желание физического присутствия рядом любимого человека и готовность получать – проявлять эмоциональную поддержку, следствием этого является то, что четыре пары, которых связывали романтические отношения в интернете, прекратили их вовсе. Отсутствие непосредственных контактов способно снижать чувствительность и привязанность друг к другу.

Анализируя характеристики типов привязанности юношей и девушек двух групп, можно сделать следующий вывод: в группе виртуального общения преобладает тип В – «сверхвовлеченный», или «тревожно-противоречивый», обладает негативным представлением о себе и позитивным – о других), а в группе с реальными контактами отмечен тип А – «надежный», или «безопасный», который характеризуется позитивным взглядом на себя и других (считает себя достойным любви, а партнеров отзывчивыми и надежными), это связано с тем, что, пары, которые ведут общение в интернете и видятся очень редко в реальной жизни, больше нуждаются в близости и чаще обеспокоены верностью и отношением любви партнера.

Таким образом, интернет-общение никогда не заменит реальных взаимоотношений, каким бы модернизированным оно не становилось.

В. П. Горленко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР И РЕФЛЕКСИЯ ПОВЕДЕНИЯ: ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время социально-гуманитарные исследования находятся на этапе развития, когда появляется необходимость построения таких теоретических моделей морали/нравственности, которые отражали бы их в динамике, а не в статистике. Интерес к современным нравственным тенденциям связан с гуманистическими приоритетами общественного развития, необходимостью перехода

к новому универсальному мироустройству и неуклонным возрастанием роли нравственности в социальном прогрессе. «В парадигме новой цивилизации, – подчеркивает О. А. Павловская, – среди приоритетов должны быть как развитие интеллектуального потенциала человека, так и формирование его духовно-нравственного потенциала, причем, если первый обеспечивает поступательное движение и развитие социальной системы, то второй способствует ее духовному обогащению, облагораживанию, гуманизации» [1, с. 51].

Существует ряд оснований, которые заставляют признать, что моральное мышление современного человека находится в процессе интенсивного изменения. С одной стороны, он испытывает на себе весь «арсенал» противоречий, угроз, рисков и вызовов глобализирующегося мира. С другой – осознает, что нейтрализовать и погасить негативные воздействия различного рода цивилизационных угроз и обеспечить духовно-нравственную безопасность можно только с помощью морального совершенствования человека, процессы которого неизбежно затрагивают проблему нравственной активности в таких ее проявлениях, как моральная мотивация и моральный выбор. В связи с этим И. А. Зайцева и Е. А. Попова, авторы статьи «Теоретические исследования нравственной активности личности XX века», отмечают: «Нельзя и невозможно преуменьшить роль мотива, также как и роль осознанного выбора в нравственном поведении человека» [2, с. 8].

Между тем именно безмотивное поведение молодых людей ставит сегодня в тупик человековедческие науки, так как не укладывается в рамки его описания с помощью традиционных понятий и требует более глубокого и гибкого познания моральных процессов. Вполне очевидно, что наше время не только испытывает на прочность социальные и моральные качества человека, но и заодно его способность к постоянному нравственному развитию и саморазвитию. Задача же теории, изучающей моральные процессы, обновлять средства и методики их адекватного отражения во всей полноте и динамике.

Одним из путей углубления представлений о логике современного морального мышления является проблема рефлексии. Именно с помощью рефлексии, то есть познания человеком собственных нравственных качеств и представлений других людей о них, моральное сознание получает возможность более эффективно планировать и регулировать свое поведение и основательнее познавать главную составляющую морали – моральную деятельность, а значит совершенствовать моральный выбор. Здесь уместно вспомнить известное

выражение Л. С. Выготского: «Только через других мы становимся самими собой». Моральная рефлексия, как отмечает А. А. Гусейнов, выступает в сознании личности в качестве одного из инструментов выбора, поскольку она обеспечивает формирование определенного мотива. По мере же приближения к самому акту поступка рефлексия приобретает нормативно-императивный, как бы принудительный характер, и, проводя мотив через лабиринты выбора, придает поступку непосредственный практический смысл [3, с. 13–14].

Рефлексию в моральном выборе личности можно рассматривать в качестве психического посредника, благодаря которому совершается переход выбора от всеобщего (нравственных ценностей, нравственной истины) к особенному (мотив) и единичному (поступок), переход от идеального к реальному, от морального к психическому, и наоборот. Благодаря тому, что в рефлексии свободно сочетаются моральное и психическое, логическое и инструментальное, точка зрения индивида и точка зрения другого, познавательно-отражательное и нормативно-принудительное, она проникает не только во все элементы нравственной деятельности, но и в «самые заветные уголки» морального сознания. Но это происходит лишь при одном условии: когда личность способна к самооценке или, как говорят в народе, умеет смотреть «правде в глаза». Благодаря рефлексии имеется возможность осуществлять «внутренний монолог», выговариваться, «разбирать» свои страхи и опасения, притязания и намерения, потребности и интересы – всю ту гамму нравственных умонастроений, которая и составляет «динамику жизни» морального сознания в его отношении к действительности. Каким же образом человек с помощью рефлексии и за счет каких средств совершает моральный выбор?

Когда происходит формирование мотива, рефлексия как бы экстраполирует базовые характеристики личности – ценности, мировоззрение, убеждения, идеалы, потенциал развития – на такой мотивационный материал, как интересы, потребности, желания, стремления и т. д. При этом рефлексия проводит своеобразную селекцию, интеграцию и контроль за теми или иными компонентами мотива. В этом смысле она оказывается достаточно эффективным инструментом морального выбора. Но нередко можно наблюдать, когда рефлексия отступает перед сложностью выбора средств и мотивов, происходит подмена более высокого мотива обыденным, заниженным побуждением, и тогда человек становится на путь самообмана.

Несовпадение рефлексии и нравственного выбора может обнаружиться и тогда, когда возникает разрыв между двумя достаточно

автономными процессами – процессом формирования мотива и процессом его реализации. Этому разрыву могут способствовать очень многие факторы: от социально-нравственного отчуждения до отсутствия культуры мышления, самовоспитания и самоконтроля. В этом случае возникает опасность заменить нравственный выбор простым предпочтением ввиду угрозы, соблазна, давления, слабости и т. д. Наверное, поэтому так типично разделение людей на людей мысли и людей действия. Это определяется и социальными условиями существования человека, которые также создают неоднородность моральной рефлексии. Но если эта неоднородность преодолевается, то рефлексия оказывает мобилизующее действие, при этом запускается механизм нравственного развития личности в целом.

Нами рассмотрены лишь некоторые позиции взаимосвязи и взаимовлияния морального выбора и рефлексии поведения. Очевидно, что мотивационный нравственный выбор, затрагивая всю совокупность потребностей и интересов, взглядов и чувств, поступков и действий, опосредуется нравственными нормами и эталонами. Но, как в свое время подчеркивал болгарский ученый в области философско-этической мысли В. Момов, пока эти нормы и эталоны «не преломлены через призму убеждений и совести личности, эти регулятивные силы действуют вне специфических нравственных механизмов поведения» [4, с. 129]. То же самое происходит и с рефлексией. Она лишь тогда является элементом нравственного выбора, когда становится нравственно-психологическим соизмерением, протекает в благоприятных социальных условиях и находится в прочной связи с реальным моральным образом жизни.

Литература

1. Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере : социокультурные и духовно-нравственные проблемы / О. А. Павловская [и др.] ; под ред. О. А. Павловской ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск : Беларус. навука, 2010. – 519 с.
2. Зайцева, И. А. Теоретические исследования нравственной активности личности XX века / И. А. Зайцева, Е. А. Попова // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
3. Гусейнов, А. А. Сослагательное наклонение морали / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2001. – № 5. – С. 3–32.
4. Момов, В. Человек. Мораль. Воспитание: теоретико-методологические проблемы / В. Момов ; пер. с болг. Н. В. Андреевой. – М. : Прогресс, 1975. – 164 с.

СПЕЦИФИКА ДЕТСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В ЖИЗНИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Длительное время в отечественной науке внутренний мир человека, а тем более мир его глубинных переживаний, и особенно переживаний детства, сохраняющийся в воспоминаниях, влияющий на развитие, оставался закрытым для исследования, что делало далеко неполным любое изучение личности человека. Важность изучения детских воспоминаний и переживаний подчеркивалась многими как зарубежными, так и отечественными психологами.

Развивая идеи о необходимости рассматривать личность не как замкнутую сущность, а как связанного с социальной средой развивающегося индивида. Л. С. Выготский предложил рассматривать переживание в качестве единицы анализа личности и среды. Он понимал переживание как внутреннее отношение ребенка к тому, или иному моменту действительности. «В переживании... дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту» [4, 383]. В переживании личность и среда представлены в неразрывном и неразложимом единстве. Анализ работ Л. С. Выготского позволяет выделить следующие характеристики переживания: его принадлежность субъекту; его предметность, отнесенность к действительности, социальной среде; представленность в нем основных свойств личности и среды, что дает основание для рассмотрения переживания в качестве единицы анализа внутренней жизни личности; онтогенетическом плане непосредственная зависимость переживаний от развития познания, мышления.

Лев Семенович ввел понятие переживания в категориальный аппарат детской (возрастной) психологии. По его мнению, изучение динамики какого-либо возраста должно заключаться, во-первых, в выяснении социальной ситуации развития, во-вторых, в анализе специфических для данного возраста переживаний и, в-третьих, в характеристике центральных новообразований данного возраста.

Важно вспомнить о том, что введение понятия социальной ситуации развития и разработка идеи единицы анализа личности связана

с критикой Л. С. Выготским понятия среды как фактора развития, взятой в ее абсолютных показателях. Он писал: «Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильнее сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [4, 383]. Л. С. Выготский призывал к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. «к изучению среды, которая переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни» [4, 383].

Переживание выступает как единица социальной ситуации развития, т. к. в нем в неразрывном единстве представлены как личность ребенка со всеми присущими ей мотивами, стремлениями, психологическими особенностями, так и среда, т. е. то, что переживается ребенком. С другой стороны, если переживание представляет собой внутреннее отношение ребенка к действительности, к тому или иному ее моменту, то социальная ситуация развития есть особое отношение или система отношений между ребенком и окружающей его социальной средой. Анализ переживаний дает возможность понять ход психического (возрастного) развития ребенка изнутри, исходя из его личности, а изучение социальной ситуации развития – извне, исходя из среды в ее отношении к ребенку. Тем самым Л. С. Выготский подчеркивал необходимость изучения предметного переживания, переживания ребенком его социальной среды.

Л.С. Выготский также считал, что переживания детей разных возрастов имеют специфические особенности. За требованием анализа переживаний ребенка каждого возраста лежит указание на анализ его мотивационно-потребностной сферы в ее отношении к социальной среде, конкретной ситуации развития. Анализ критических возрастов показал, что на протяжении этих периодов детского развития основные переживания ребенка меняются. Ребенок переходит от одного способа переживания среды к другому. Им же заложены основы анализа переживаний детей разного возраста. Он писал, что «одно и то же событие, попадая на различные возраста ребенка, отражаясь в его сознании совершенно по-разному, имеет для ребенка совершенно различное влияние» [3, 82].

Характеризуя своеобразие психической жизни новорожденного Л. С. Выготский указывает на две существенных особенности:

во-первых, исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения; во-вторых, – недифференцированность себя и своих переживаний от восприятия объективных вещей, социальных и физических объектов. Новорожденный переживает скорее состояния, чем определенные объективные содержания, из слитой ситуации он еще не выделяет не только себя, но и других людей. Характеризуя психическую жизнь младенца, Л. С. Выготский указывает на исключительное господство в ней примитивных целостных переживаний. К концу младенческого возраста возникает основное новообразование – «пра-мы», первоначальное сознание психической общности, единство матери и ребенка.

Своеобразие переживаний ребенка раннего возраста состоит в том, что он еще не знает, не осознает собственных переживаний. У дошкольника переживания, желания и поведение, внутренняя и внешняя жизнь, – говоря словами Л. С. Выготского, еще не достаточно дифференцирована, вследствие чего ребенок этого возраста производит впечатление непосредственного и наивного.

К семи годам характер переживаний ребенка снова перестраивается. На протяжении кризиса семи лет происходит обобщение переживаний, возникает смысловое переживание и осмысленная ориентировка в собственных переживаниях.

Только в школьном возрасте становятся возможными противоречивые и конфликтные переживания. В этом возрасте между переживанием и непосредственным поступком «вклинивается» интеллектуальный момент. Согласно Л. С. Выготскому, благодаря мышлению в понятиях, происходит постепенная смена дошкольных переживаний на школьные, что ведет за собой изменения в трех сферах – понимания действительности, понимания других и понимания самого себя и мира собственных переживаний [4].

Отделение себя от мира, разделение мира собственных переживаний и мира объективной действительности продолжает постоянно развиваться также и в подростковом возрасте. Перед подростком раскрывается мир внутренних переживаний, который начинает составлять чрезвычайно важную сферу мышления.

Прослеживая в генетическом аспекте процессы переживания и познания ребенком мира, Л.С. Выготский констатирует их слитность, сопряженность на ранних этапах онтогенеза. В первые годы жизни ребенок видит ситуацию, но не познает, не анализирует ситуацию, а переживает ее. В подростковом возрасте, с образованием понятий возникает познание действительности в собственном смысле слова.

«Понятие поднимает познание действительности со ступени переживания на ступень понимания закономерностей» [5, 198]. Согласно мысли Л. С. Выготского, именно благодаря мышлению в понятиях у ребенка появляется рефлексия собственных переживаний, а также возможность их систематизации, познания и упорядочения.

Т. о., детские переживания играют значительную роль в дальнейшем становлении и развитии жизненного пути взрослого человека.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. – 362 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.

Д. Д. Дудко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ОТЫСКАНИЕ СМЫСЛА КАК ОДНА ИЗ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Фундаментом для решения большинства жизненных задач в юношеском возрасте является развитие ценностно-смысловой сферы личности. В современной психологии исследования ценностно-смысловой сферы личности представлены различными направлениями. Во-первых, это разработка базовых категорий ценности и смысла и представлений о строении ценностно-смысловой сферы личности (Б. С. Алишев [1], Б. С. Братусь [2], А. Н. Леонтьев [3], Е. Е. Насиновская [4], В. В. Столин [5]), во-вторых, исследования ее специфики в зависимости от возрастных, профессиональных и других особенностей личности (К. А. Абульханова-Славская [6], Б. Г. Ананьев [7], А. А. Бодалев [8], Г. А. Вайзер [9]), в-третьих, выявление критериев дифференциации и описание вариантов индивидуальных различий ценностно-смысловой сферы личности (Н. Л. Карпова, Ю. В. Александрова [10]). В качестве интегративной характеристики ценностно-смысловой сферы, определяющей становление человека в качестве субъекта жизни, выступает смысл жизни (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн [11]).

В основном фокусе внимания исследователей находятся преимущественно содержательные характеристики ценностно-смысловой

сферы личности и смысла жизни. Тогда как весьма малочисленными остаются работы, направленные на исследование динамических сторон функционирования смысловых образований – напряженности, способов осуществления, разрешения противоречий в соотношении меры желаемого и необходимого, соотношении реальных и идеальных целей, важность изучения которых подчеркивается многими учеными (В. Г. Асеев [12], Б. С. Братусь [4]). Именно эти явления раскрывают содержание и коллизии развития личности взрослого человека, однако их исследования находятся на начальных этапах.

Одним из важных для развития исследований смысла жизни является описание вариантов осмысления жизни на основе теоретически выделенных критериев (Д. А. Леонтьев [13]).

В сферу интересов психологии личности входит вопрос о том, какое влияние оказывает смысл жизни или переживание его отсутствия на жизнь человека, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни. Осмысление жизни непосредственно связано с переживаниями человека (Ф. Е. Василюк [14], Л. С. Выготский [15], Д. А. Леонтьев [13]). Особенно это значимо в период юности, когда поиск и обретение смысла жизни, являясь возрастной задачей личностного развития, напрямую связаны с ощущением качества жизни [9].

Существует множество факторов, влияющих на мироощущение юношей, это проблема самоопределения, вопрос отыскания своего места и назначения в жизни, осознание себя в качестве члена общества. На данном этапе жизненного пути безусловно важным базисом для формирования ценностно-смысловой сферы юношей является сохранение своего психологического и физического здоровья. Это подтверждает и исследование Л. С. Юшмановой, которое показало, что именно критерии физического и психологического здоровья в группе лиц юношеского возраста являются факторами, отражающими качество жизни юношей [16].

Проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая [17, с. 18]. Ответ на нее содержится как внутри человека, так и вне его – в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности. Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы остаться лишь упражнением юношеского мышления, что создает реальную опасность устойчивого эгоцентризма и ухода в себя, особенно у юношей с чертами невротизма или предрасположенного к нему в связи с особенностями предшествующего развития [18, с. 234–241]

Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами, юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Литература

1. Алишев, Б. С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): автореф. дис. д-ра психол. наук [электронный источник] / Б. С. Алишев. Казань, 2002. – 33 с. Дата доступа: 17.03.2014, 20.13
2. Братусь, Б. С. Смысловая сфера личности. Психология личности в трудах отечественных психологов / Б. С. Братусь СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
4. Насиновская, Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации: учеб.-метод. пособие. – Изд-во Моск. ун-та М, 1988. – 80 с.
5. Столин, В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестн. Моск. ун.-та. Сер. 14. Психология – 1982 – № 3.
6. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
8. Бодалев, А. А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» / А. А. Бодалев // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997. – С. 29–32.
9. Вайзер, Г. А. Смысл жизни и возраст / Г. А. Вайзер // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / под ред. В. Э. Чудновского и др. М. 1997. – С. 91–110.
10. Карпова Н. Л., Александрова Ю. В. Психологические аспекты смысла жизни (обзор материалов III симпозиума) // Психологический журнал. Т. 19, № 1, 1998. – С. 173–179.
11. Абульханова-Славская, К. А. Ретроспектива и перспектива / К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Академич. Проект, 2000. – С. 13–26.
12. Асеев, В. Г. Личность и значимость побуждений / В. Г. Асеев. – М., 1993. – 224 с.
13. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
14. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

15. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Сочинения: в 6 т. Т. 3. – М., 1984. – 433 с.

16. Юшманова, Л. С. Качество жизни в зависимости от величины артериального давления и индекса массы тела у лиц юношеского возраста / Юшманова Л. С., Соловьёва Н. А., Совершаева С. Л. // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9 (часть 2). – С. 328–331.

17. Битянова, Н. Р. Психология личностного роста / Н. Р. Битянова – М., 1995 – 64 с.

18. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колуцкий – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.

С. Н. Жеребцов

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ДОСТОИНСТВО ЧЕЛОВЕКА И НОВЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОРГАНЫ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Актуализация в переживаниях личности тем собственной значимости, ценности и смысла своей жизни, ее нравственной содержательности и эстетической оформленности, темы труда, свободы и счастья – следствия изменившейся социально-экономической системы и культурного развития в целом, имевшие место в эпоху Возрождения.

Если для средневекового человека из многих характеристик времени (длительность, направленность, ритмичность и т. д.) главной являлась ритмичность, т. к. природные ритмы, чередование времен года и т. д. распространялись и на человеческую жизнь, а сама жизнь соотносилась с вечностью божественного, то в эпоху Возрождения возникает понятие «личного» времени [1], острее осознается конечность существования, более четко понимается временное пространство собственной жизни – жизненный путь. Приходит понимание, что жизнь не просто единична (единица в ряду других единиц, она подобна другим существованиям), но и единственна. Более ясное видение и переживание конечности жизни стимулировало размышления о смысле земного существования. Переживание жизни как конечного феномена, и в то же время как «моей», «мне принадлежащей», имеющей для меня ценность, с необходимостью требует поиска ее смысла.

Новым в переживаниях человека эпохи Возрождения становится тема собственной значимости, личных достижений в жизни. Здесь мы наблюдаем, как тесно переплетены эстетическое совершенство и

социальная значимость личности. «Бог создал мир, но как же этот мир прекрасен, как же много красоты в человеческой жизни и в человеческом теле, в живом выражении человеческого лица и в гармонии человеческого тела!» [2]. Так о человеке вообще не может думать индивид, лишенный устремлений.

Дж. Пико делла Мирандолла (1463–1494) в своей знаменитой «Речи о достоинстве человека» говорит о нем как о превосходящем не только другие существа, но и небесные духи, потому что человек есть не только бытие, но и становление. «Человек не есть нечто замкнутое и готовое, – он не завершён и открыт: это основная идея Пико делла Мирандолла» [3]. Принципиален не просто момент позиционирования человека как творца собственного Я, но и то, что он есть существо превращающееся, он может стать чем угодно: «Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю (...) Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь» [4]. В постоянном наличии выбора человек оказывается неисчерпаемым никакой формой наличного бытия в мире. И здесь важен момент не простого указания на бесформенность, но на то, что человек находится в постоянном процессе переоформления – переоформления мира, себя, образа жизни. Человек не должен забывать о своей способности самопревращению, ведь он свободен. Природа человека не задана, а развёртывается освобождаящим себя усилием, она не дана, а достижима.

Культурная спецификация переживаний зависима от объекта переживаний, доминирующих в культуре ценностей, преобладающих способов их достижения, взаимодействия одних ценностей с другими. Такими объектами переживания (в ряду других), ценность которых в ходе истории постоянно трансформировалась, были работа и богатство (материальное благополучие). Существенное изменение эти ценности претерпели в связи с распространением учения Ж. Кальвина о предопределении. Человек не может повлиять на предначертанное ему свыше, но способен выяснить будущее, определить свою принадлежность к спасенным путем моральных усилий и добродетельной жизни: по делам нужно судить о вере, о ее истинности. Руководствуясь такой логикой, верующий пытался своим трудом в мирской жизни

доказать свою избранность. Знаком милости Божией являлся успех в делах, в материальной обеспеченности, а бедность и неуспех стали знаком проклятия. Английский вариант кальвинизма (пуританизм) усилил эту тенденцию. Обогащение, накопительство обретают характер религиозно-этической миссии. По поводу этих перемен в аксиологической сфере общества позднего Возрождения М. Вебер впоследствии указывал, что глубоко религиозные натуры, прежде бежавшие спасаться в монастыри, теперь должны были выполнять все заповеди в миру [5].

Возникла новая система ценностей, а, соответственно, и мотивация поведения, имеющая в своей основе ориентацию на индивидуальный труд, частную инициативу и личную ответственность. Рациональное ведение хозяйства, рациональный образ жизни приводят к абсолютизации рационализации как таковой, которая из сферы экономической технологии мигрирует в сферу психотехнологии – в сферу переживания, где означает вытеснение всего, к делу не относящегося – мифов, эмоций, предубеждений. Дело должно улучшаться, совершенствоваться. Меркантилизм – идеология, возникшая не столько на теоретической основе, сколько на эмпирической. Бухгалтерский анализ выступает решающей процедурой рассудка капиталиста. Корни этой нововременной идеологии и связанных с нею социальных практик лежат в возрожденческом стремлении к лучшему человеку, ведомому по жизни знанием и расчётом. И если в Древней Греции политика конституировала логику и рассудительность, коммуникацию, основанную на доказательствах, то теперь локомотивом рациональности, пронизывающей все сферы общества и всего человека, выступает экономика.

Социально-экономической основой личных достижений и возвеличивания человека вообще становится городской образ жизни, городская культура. В некотором смысле можно говорить о возрождении полисного духа Древней Греции. Именно в городах с их свободными мастерами и их собственными мастерскими зародилось представление о некоем абстрактном и идеальном человеке, ни от кого не зависящем и всегда свободомыслящем. От собственной мотивации, от собственных знаний и умений человека, от его Я-усилий теперь многое зависит. Чуждое средневековому сознанию стремление превзойти других (ведь при феодализме все предопределено, надо только смиренно «нести свой крест») теперь становится серьезным побудителем деятельности – мотивацией достижения. «Что достойней человека, чем выделиться среди остальных?» – спрашивает Джованни Понтано (цит по: [1]). Переживания связываются с деятельностью, с ее успехами и неудачами:

человек ищет, планирует, действует, ошибается, пробует иное. В свернутом, интериоризованном виде такая активность образовывала внутреннюю деятельность, внутреннюю интимность. И это не просто отрешенность и погружение в себя, как у античных стоиков или монахов средневековья. Это – результат новой социально-экономической, идейной, этической, эстетической и религиозной ситуации.

Протестантизм (исключая его фанатичные проявления), отстаивающий только неформальные отношения с Богом и искренние религиозные переживания – тому яркое подтверждение. Как удачно выразился К. Маркс о М. Лютере – вожде протестантизма, – «он освободил человека от внешней религиозности, сделав религиозность внутренним миром человека» (цит по: [2]).

Необходимо указать здесь и на еще один фактор культурно-исторического превращения переживаний. Речь идет о том, что идентичность, субъектность личности выкристаллизовывается принадлежностью к все более сложным социальным композициям, количество которых и в истории культуры, и на протяжении жизненного пути личности, как правило, возрастает. Развитие социальной сложности и связанное с этим приумножение средств взаимовлияния, трансформация социально-психологических механизмов, служили побудителями преобразования и механизмов, и функциональных органов, и ценностно-смыслового содержания переживаний.

Литература

1. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Электронный ресурс] / И. С. Кон // Библиотека содействия развитию психологической культуры. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/konis01/index.htm>. – Дата доступа : 28.01.2010.

2. Лосев, А. Ф. Эстетика Возрождения [Электронный ресурс] / А. Ф. Лосев // Библиотека содействия развитию психологической культуры. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/losew10/>. – Дата доступа : 26.06.2010.

3. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин // Философский портал. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html>. – Дата доступа : 02.12.2011.

4. Пико делла Мирандола, Дж. Речь о достоинстве человека [Электронный ресурс] / Дж. Пико дела Мирандола // Платонополис. – Режим доступа : <http://www.platonizm.ru/content/piko-della-mirandola-rech-o-dostoinstve-cheloveka/> – Дата доступа : 28.09.2012.

5. Вебер, М. История хозяйства. Город / М. Вебер. – М. : КАНОН-Пресс-Ц, Кучково поле, 2001. – 576 с.

К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ КОЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ СОСТРАДАНИЕ

Дать себе ответ на вопрос «кто я?» – первостепенная задача каждого человека, стремящегося стать подлинной личностью. Как показывает опыт философствования XX в., ответить на этот вопрос невозможно без рассмотрения опыта взаимодействия личности с людьми ее окружающими. Именно в среде таких взаимодействий становится очевидным истинное содержание личности. Особое значение в формировании межличностных отношений играет феномен сострадания, который понимается нами как стремление к сопереживанию чувств и состояний, а также как активное проявление участливого отношения одной личности по отношению ко всему комплексу проблем существования другой личности.

Затрагивая этот вопрос, мы неминуемо сталкиваемся с проблемой сосуществования, т. е. «коэкзистенции» одной личности с окружающими людьми. Как может человек обрести подлинность своего собственного существования в сосуществовании с другими индивидами?

Термин коэкзистенция был введен итальянским философом Николой Аббаньяно (1901–1990). Н. Аббаньяно является создателем философской системы «позитивного экзистенциализма», которая явилась попыткой помочь человеку понять самого себя, Другого, окружающий мир и выстроить взаимодополняющие отношения между всеми сторонами этого взаимодействия. Н. Аббаньяно пытается избежать крайностей, которые характерны как для взглядов Мартина Хайдеггера (1889–1976), так и для представителей религиозного экзистенциализма. Экзистенция должна смотреть не на «ничто», как это происходит у М. Хайдеггера, и не на «бытие» само по себе, а на самую себя, как находящуюся и проблематизирующую себя по отношению к бытию. С одной стороны, Н. Аббаньяно удается направить свое размышление на проблемы, стоящие перед человеком в его повседневной жизни, – его философия ориентирована на решение самых острых вопросов повседневного общественного взаимодействия.

Позитивный экзистенциализм имеет дело с такими феноменами, как выбор, решение, забота, страдание, сострадание и им подобными. Но, с другой стороны, как мы увидим позже, такого рода философствование не имеет прочного фундамента: проблематизировав экзистенцию, опираясь только на нее саму, Н. Аббаньяно вынужден был

трактовать понятия «бытие» и «ничто» не онтологически, а аксиологически. Бытие понимается им как «должное или ценность», а должное – как то, что «реально еще не существует». А раз так, «то можно сказать, что оно в этом смысле «ничто»» [1, с. 10].

По Н. Аббаньяно, человек в каждый момент своей жизни стоит перед выбором, и только сделав его, он в состоянии обрести подлинное существование. Критерий правильности выбора, его моральности – это возможность повторения этого выбора снова и снова. Сделанный однажды выбор, человек должен иметь решимость повторять вновь, иначе он будет вынужден признаться в том, что выбор был неверным.

В философии Н. Аббаньяно отправной точкой является самореализация индивида через ориентацию на Другого и постижение существования «Другого не теоретически, а «бытийно», экзистенциально» [2, с. 7]. Это весьма важный поворот, так как у М. Хайдеггера и Ж.-П. Сартра (1905–1980), с которыми Н. Аббаньяно ведет диалог в своих работах, сфера социальной жизни – это всегда сфера отчуждения, поэтому поиск подлинной экзистенции следует вести, только углубляясь в свой собственный мир. У Н. Аббаньяно сфера социальной жизни не лишена своей противоречивости, но осмысленной, жизнь одного индивида без общества других не может представиться достойной.

Поль Рикёр (1913–2005), отдельные идеи которого созвучны идеям Н. Аббаньяно, идет в исследовании вопроса моральности по отношению к Другому несколько далее, размежевывая мораль и этику. У П. Рикёра именно на этике базируется подлинная жизнь для Другого. Мораль же неразрывно связана с принуждением, в то время как «этика базируется на стремлении к «благой жизни» (Аристотель)» [3, с. 9]. А благая жизнь не может не быть связанной с отношением к Другому. «Жизнь с другим и для другого» П. Рикёр называет участливостью. Под взаимным воздействием обращенных друг к другу слов, говорившие до этого на разных языках я и Другой по иному начинают конституировать смыслы собственных «я». В этом плане следует различать жизнь с другими и жизнь для другого от институциональных установлений общества. Жизнь для другого создается на основе дружеских отношений, сопереживания, сострадания, в то время как вторая предполагает собой отношения, обуславливаемые институциональными ролями в обществе. Личность в таком случае теряет свой индивидуальный характер и становится «каждым».

Первым же вопросом этического характера, по П. Рикёру, становится вопрос «Как я хотел бы прожить свою жизнь?». Поиски благой

жизни вновь со времен Аристотеля начинают вестись в государстве, полисе, то есть общественной жизни или «со-бытии» [3, с. 10].

Таким образом, только находясь в диалоге и непосредственном взаимодействии с другими индивидами – коэкзистенции, личность может получить свое экзистенциальное самоопределение, поскольку «любовь к ближнему позволяет достичь целостности самого человека» [4, с. 158]. Экзистенциально понимаемая интенциональная направленность на Другого позволяет выделить сострадание в качестве одного из механизмов самоопределения личности.

Литература

1. Аббаньяно, Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм / пер. с ит., комм. и им. ук-ль. А. Л. Зорина. – СПб. : Алетейя, 1998. – 316 с.
2. Байбородов, А. Ю. Коэкзистенциальное общение в свете религиозного персонализма (на основе религиозного экзистенциализма) / А. Ю. Байбородов // Вестник Челябинского государственного ун-та. Вып. 7. Философия. Социология. Культурология. – 2008. – № 14 (115). – С. 7–12.
3. Рикёр, П. Я-сам как другой / П. Рикёр ; пер. с франц.. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
4. Дубровная, Е. О. Сострадание как способ достижения многомерности и целостности человека в современном мире / Е. О. Дубровная // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии : материалы междунар. науч. конф., Казань, 20–21 апр. 2012 г. / Казанский университет ; под ред. Э. А. Тайсиной. – Казань, 2012. – С. 157–159.

Н. В. Пануча

Нежин (Украина), Нежинский государственный университет имени Н. В. Гоголя

Л. С. ВЫГОТСКИЙ О ПСИХОЛОГИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ

Л. С. Выготский шел к признанию переживания одним из ключевых психологических явлений достаточно долго и нелегко. Поиск «единицы» анализа психического (фактически – предмета психологии) был достаточно разнонаправленным и сложным. Только в последних своих текстах Л. С. Выготский обращается к переживанию как «действительной единице» сознания. Он прекрасно знал работы и Дильтея, и Шпрангера, и Гуссерля, и не удовлетворяли его их трактовки переживания. У него появилось свое понимание этого явления,

хотя он и не дает нам дефиниции, как и вообще их не дает, практически, никогда. Попытка концептуализации понятия «переживание» делается Л. С. Выготским, на наш взгляд, в работе «Кризис семи лет». В то же время эти идеи подготавливаются в работах «Психика, сознание, бессознательное» и «Учение об эмоциях». В этих работах очень четко определено главное направление поиска Л. С. Выготского – он ищет (фактически, создает) такой методологический базис, который позволил бы психологии научно изучать психическое как целостность (психического, духовного, социального), то есть – научно изучать психологию человеческой личности.

В острой полемике с представителями описательной психологии, психологии сознания, феноменологии (Дильтей, Шпрангер, Гуссерль), – с одной стороны, и с рефлексологами (И. П. Павлов, В. М. Бехтерев) и с тем же З. Фрейдом, – с другого, Л. С. Выготский убедительно показывает, как целостная психологическая система – личность – разрывается на части и почему наука о ней (научная психология) остается невозможной. Он настойчиво пишет про единство человека. Далее, Л. С. Выготский делает революционный, на наш взгляд, шаг в области методологии – он разделяет понятия «психическое» и «психологическое». Л. С. Выготский не смешивает психические и физиологические процессы, признает качественное своеобразие психики, невозможность ее сведения ни к физиологии, ни к духу, ни к социальной среде, и утверждает только, что психологические процессы едины. Л. С. Выготский подчеркивает, что мы не должны противопоставлять психические и физиологические процессы, а должны находить их целостность, и вот здесь, на наш взгляд, делается первый имплицитный шаг к явлению переживания (потому что ни «знак», ни «значение» не могут, по определению, претендовать на роль единицы той новой целостности, которую увидел в психике Л. С. Выготский). Нам представляется, что именно из этой методологической позиции Л. С. Выготский снова подходит к поиску «единицы» психологического в личностном контексте, и видит ее в переживании.

В работе «Кризис семи лет» – та же идеология целостности, только она больше касается среды. Л. С. Выготский пишет, что среда никогда не является для ребенка внешней: «Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды,—это переход от ее абсолютных показателей к относительным—изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды» [1; с. 381]. Л. С. Выготский намечает единицу для изучения личности и среды – переживание. Таким образом, перед

нами понимание переживания, которое очень отличается от современных трактовок, которые его, к сожалению, совсем не используют. Это тем более странно, что в этой совсем небольшой работе Л. С. Выготский не просто задекларировал, он подробно объяснил смысл переживания в своем понимании. В первую очередь нужно отметить неслучайность появления переживания именно в данном возрасте. Вообще многочисленные упоминания о потере внешней непосредственности, о появлении «внутренней позиции», явно указывают на то, что Л. С. Выготский связывает переживания с внутренним миром личности. Дается достаточно подробная характеристика переживания. Переживание – активное и выразительное по своей природе, и может изменять внутренний мир, то есть «всякое переживание есть мое переживание». «В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности» [1; с. 383]. Переживание концентрирует структурно-динамический тезаурус личности, реализовываясь «здесь и сейчас». Переживание, по Л. С. Выготскому, переносит значительную часть среды «внутри самого ребенка». Далее Л. С. Выготский показывает, что в критических возрастных периодах ребенка происходит изменение его переживаний, но он же в другом месте доказывает, что в эти возрастные периоды принципиально изменяется структура, «все строение личности». Мы можем предположить, что Л. С. Выготский наделяет переживание функцией структурирования личности (во всяком случае, в критических возрастных периодах). Он пишет: «...сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений» [1; с. 385]. То есть речь идет о том, что переживание структурирует внутренний мир. Мы не можем в пределах данной работы рассмотреть все характеристики переживания, данные Л. С. Выготским, хотя они очень важны – и связь переживания со смыслом и ценностями, и явление обобщения переживаний, и многое другое. Скажем только одно – стремление Л. С. Выготского к целостности изучения психологии приносит самые актуальные и самые важные результаты, к которым современная психология еще только подступает.

Литература

1. Выготский, Л. С. Кризис семи лет. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 376–385.

Л. А. Пергаменщик
г. Минск, БГПУ имени М. Танка

ПЕРЕЖИВАНИЕ ПОТЕРИ: ОТ НЕВРОТИЧЕСКОЙ ВИНЫ К ВОССТАНОВЛЕНИЮ НЕПРЕРЫВНОСТИ

2014 год можно отмечать как юбилейный под знаком «80 лет без переживания». В 1934 Выготский в лекциях, прочитанных в Ленинградском педагогическом институте имени А. И. Герцена, предложил выделить в качестве единицы, которая бы объединила среду и личность, категорию «переживание». Первым призыв ученого услышал в 1937 году ближайший его ученик А. Н. Леонтьев. Что из этого вышло, мы знаем: он предложил заменить категорию «переживание» категорией «деятельность» и «решиительно отказаться от рассмотрения человека как субъекта переживания».

Правда все это время о переживании не забывала Л. И. Божович (статья А. Прихожан в журнале РГГУ за 2006 год «Божович, развивая идеи Выготского, считала данную категорию одной из центральных для психологии развития: «понятие переживания, введенное Л. С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны влияния различных внешних и внутренних обстоятельств»). Прошло сорок лет, и в 1984 году вышла книжка Ф. Василюка «Психология переживания», которая была написана с позиции теории деятельности: «переживание как деятельность».

Становление и развитие кризисной психологии не могло обойтись без категории «переживание» так же как и категорий «потеря», «вина», «непрерывность», «кризис», «психическая травма». Категория «потеря» производит запуск механизма травматизации личности. Вина есть следствие самобичевания в ситуации потери. Переживание мы рассматриваем как диалог, имеющий как конструктивные, так и деструктивные последствия потери, за которым может быть как посттравматический стресс (психическая травма), так и посттравматический рост (психическое здоровье). Непрерывность как характеристика поступательности жизненного пути личности

В **невротической вине** выделяют категорию **вина выжившего**, которая по механизмам функционирования близка к невротической вине, имеющая, как правило, паталогические последствия. Она фиксируется в связи со смертью друзей, когда «мой друг не вернулся из боя», в связи со смертью сиблинга, когда оставшийся вынужден жить и

за себя и за ушедшего. Невротическая вина проявляется у детей 5–6 лет, когда статус демиурга, замешенный на фрустрации основных потребностей, приводит к появлению **чувства вины за смерть близкого**.

На первом этапе переживания потери, механизм переживания еще не запущен, человек находясь в ситуации шока, как безумный, «оглядывается» по сторонам и задает себе вопрос: за что и кто виноват? В ситуации потери возникает неодолимое стремление связать трагическое в каузальную цепь, которая призвана облегчить страдание (как нам кажется), если мы получим ответы на вопросы: почему так случилось, кто виноват.

Направления поиска виновного невелики и здесь три варианта: «Я» виноват, другой виноват, сверхъестественные силы виноваты. Поиски виновного в трагическом событии начинаются и сопровождаются механизмом переживания. От конструктивности переживания зависит и прекращение неуместных, в ситуации потери поисков.

Переживание как средство преодоления трагического события происходит через восстановления прерванной непрерывности жизненного пути. Наиболее точно к этой проблеме подошел австрийский психолог, последователь В. Франкла – А. Ленгле, который успешно анализирует процесс переживания как диалог. Продолжая идеи австрийского психолога, мы также предлагаем рассматривать переживания как стремление восстановить прерванный диалог.

Для этого мы включаем в анализ концепцию непрерывности (M. Lahad). Категорию непрерывность представляем как длящееся в пространстве и времени цепь событий, которые в совокупности и создают некую непрерывность, не бесконечную, но все же, уходящую за горизонт нашего мышления, нашего сознания, нашего сегодняшнего бытия. Несколько труднее представить непрерывность человеческого существования, которое по определению имеет начало и конец, а, следовательно, имеет разрыв или прерывность. Правда, здесь есть спасительное «но». Мы сами не можем фиксировать точки времени и пространства, которые свидетельствуют о начале и окончании нашего бытия. Отсюда и возникновение «иллюзии собственного бессмертия», которая хотя и подвергается испытанию в периоды встречи человека с кризисами бытия, но имеет способность восстанавливаться.

Иллюзию собственного бессмертия питает ощущение непрерывности. На основе своего опыта полевой работы в местах бедствия и кризисов, Мулли Лааад разработал концепт непрерывности, диагностический метод, который позволяет определить, какие жизненные линии функционируют нормально, а какие повреждены (разрушены частично или полностью) и программу кризисного вмешательства.

Выделенные типы непрерывности: когнитивная или осознанная, социальная или межличностная, функциональная, историческая, непрерывность убеждений и ценностей, непрерывность воображений, образов и мечтаний и физиологическая непрерывность. В ситуации кризиса как правила сбой происходит по одной или нескольким непрерывностям, они могут быть разрушены, повреждены, сохранены. Человек самостоятельно или при помощи профессионала включает механизмы переживания для восстановления разрушенных или поврежденных непрерывностей. Процесс переживания (механизм восстановления, диалог в разорванном жизненном пути) идет не по линии разрушенной непрерывности, а по линии сохраненной, которая позже вовлекает в свою эмоциональную сферу поврежденные и разорванные непрерывности.

Таким образом, мы предложили схему поведения человека в ситуации кризисного события, когда механизмы переживания через восстановление разорванной непрерывности жизненного пути освобождает пострадавшего от неконструктивного поиска виновного.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 342с.
3. Леонтьев, А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) (1937) // Вопр. психол. 1998, № 1, С. 108–124.
4. Прихожан, А. М. Изучение тревожности как переживания в контексте культурно-исторической концепции // Вестник РГГУ № 1/06. Серия «Психология», Москва 2006. С. 99–115.
5. Lahad, M. (1992). Storymaking in assessment method for coping with stress. In S. Jennings (ed.), *Dramatherapy Theory and Practice II* (pp. 150-163). London: Routledge.

Н. Л. Пузыревич
г. Минск, БГПУ

КРИЗИСНЫЕ СОБЫТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ КАК ФАКТОР РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Рискованное поведение в подростковом возрасте традиционно рассматривается как опасное для жизни и здоровья, содержащее

в своей основе угрозу для самореализации личности. Соответственно, подростки, совершающие рискованные поступки, заочно обвиняются в легкомысленности, обесценивании общественных традиций, отсутствии жизненных целей и смыслов. Однако маловероятно, чтобы психически здоровый человек стремился причинить ущерб собственной жизни и здоровью. Следовательно, рискованное поведение обладает каким-то потенциалом, предоставляет возможности, которые недоступны для подростков, исключая из своей жизни риск. У рискованного поведения есть конструктивная сторона.

Совершая рискованные поступки, подростки экспериментируют и познают границы собственных возможностей. Какой смысл в этом познании? Реализация контроля над глубокими, интенсивными переживаниями кризисных событий жизненного пути, с которыми личность столкнулась внезапно и оказалась неготовой к их тотальному негативному воздействию. Следовательно, кризисные события жизненного пути можно рассматривать как фактор рискованного поведения у современных подростков. С другой стороны, не все подростки совершают рискованные поступки. Однако это не обозначает, что на их жизненном пути не встречались кризисные события. Почему так происходит? Ответ на поставленный вопрос был получен нами в результате проведенного исследования.

В исследовании принимали участие 35 подростков 12–14 лет, занимающихся паркуром: 19 подростков-спортсменов, посещающих спортивную секцию по акробатике с элементами паркура на базе Республиканского Центра олимпийской подготовки по легкой атлетике г. Минска, и 16 подростков-трейсеров, самостоятельно овладевающих техникой паркура в естественных условиях города.

Метод подростковых нарративов (M. Vamberg) [1] позволил получить информацию об индивидуальных и групповых суждениях современных подростков о рискованном поведении: индивидуальные суждения основывались на опыте рискованной активности каждого подростка, а групповые были получены в результате диалога, взаимодействия в процессе обсуждения проблемы рискованного поведения.

Как отмечают респонденты, свой первый рискованный поступок они совершили в период с 3 до 12 лет: подростки-спортсмены начали рисковать в возрасте 8–12 лет, подростки-трейсеры – с 3 до 7 лет. Респонденты, с одной стороны, «не жалеют», «очень радуются», «с улыбкой вспоминают», а с другой стороны, наоборот, «сожалеют», «горюют» по поводу своего первого рискованного поступка. Причем, почти все подростки-спортсмены отметили его неуспешный исход. Подобная специфика свидетельствует о том, что первые пробы

совершения рискованных поступков стали для подростков-спортсменов кризисным событием жизненном пути. Преимущественно негативный опыт риска обусловил осторожность респондентов и послужил предпосылкой для начала занятий в спортивной секции. В свою очередь, ранних, преимущественно позитивный опыт рискованного поведения подростков-трейсеров способствовал созданию у них иллюзии неуязвимости, что, вероятно, обусловило их последующий интерес к самосовершенствованию собственных физических возможностей посредством рискованных поступков.

По частоте встречаемости в рассказах подростков-спортсменов преобладают следующие мотивы: «стремление к познанию своих способностей и возможностей», «любопытство», «стремление быть первым в кругу сверстников», «желание приобщиться к ценностям группы», «отсутствие готового решения жизненно важной задачи», «поиск новых ощущений», «доказать себе, что я могу это сделать», «я хочу попробовать все», «случайное стечение обстоятельств». Получается, что с началом совершения рискованных действий и поступков жизнь подростков-спортсменов стала динамичной, открытой для познания собственных способностей и возможностей; у них появился новый способ самосовершенствования и принятия решений в кризисных ситуациях.

Несколько по-иному относятся к рискованной активности подростки-трейсеры. Они осознают специфичность паркура, отмечая, что «профессионально делают вещи, которые пугают людей» (которые, соответственно, и воспринимаются как рискованные только окружающими людьми). Самоуверенность помогает им перейти от чувства опасения за свою жизнь к чувству удовлетворения процессом и результатом самоутверждения за счет демонстрирования самому себе и окружающим своих возможностей. Поэтому, согласно представлениям подростков-трейсеров, наиболее вероятными последствиями паркура могут быть «уважение других людей и гордость», «радость», «счастье», «иногда боль», «мелкие синяки». Следует отметить, что подростки-трейсеры склонны рассматривать свое увлечение паркуром во временной перспективе в качестве приоритетной формы активности в ближайшем будущем: «моя мечта стать лучшим в этом виде спорта». Однако в своем стремлении они опираются, преимущественно, на чувство свободы, открытости будущему, не учитывая той ответственности, которую они несут за осуществляемые рискованные действия и поступки по отношению к окружающим людям и, прежде всего, по отношению к самим себе (состоянию своего здоровья и качеству своей жизни) («а зачем заранее думать о последствиях?»).

Как отметили подростки-спортсмены, совершение рискованных действий и поступков обуславливает для них следующие преимущества: «помогает преодолевать страх», «узнаешь новое», «мне это нравится», «это круто», «я могу попасть на соревнования». Таким образом, очевиден акцент респондентов на самосовершенствовании личности, соответствии осуществляемых ею рискованных действий и поступков сфере ее жизненных приоритетов. В свою очередь, подростки-трейсеры отмечают, что посредством рискованного поведения «открываются новые возможности», по их мнению, риск «важен для жизни», «никто не смог бы жить без риска, это была бы не жизнь», «я живу», «надо попробовать все профессии в жизни», «кто не рискует – тот проигрывает». В центре внимания перечисленных вариантов ответов – представления респондентов о современной жизни как источнике неопределенности, риска, от степени готовности к которым зависит успешность адаптации к реальности.

Таким образом, подростки-трейсеры и подростки-спортсмены не считают необходимым целенаправленно выстраивать свою жизнь, стараться повысить ее качество – для них важно, рискуя, жить. Совершая рискованные поступки, они попадают в состояние, похожее на кризисное состояние тем, что находятся на границе «жизни-смерти», «свободы-ответственности», «наличия смысла-бессмысленности».

Литература

1. Bamberg, M. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis / M. Bamberg, A. Georgakopoulou // Text&Talk. – 2008. – № 23(3). – P. 377–396.

Е. М. Семёнова,

В. Ю. Привалова

г. Саратов, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.»

СТРАТЕГИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОДЫ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

Совладающее со стрессом поведение, или копинг, относится к малоизученным жизнетворческим дарованиям личности (Л. И. Анцыферова) или ее конструктивным силам (К. А. Абульханова-Славская). Копинг-стратегии напрямую взаимосвязаны с системой целеполагающих действий, поиском решений трудных жизненных ситуаций.

С позиций когнитивно-поведенческого подхода преодоление (coping) рассматривается как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления стресса или стабилизирующий фактор, который помогает людям поддерживать психосоциальную адаптацию в течение стрессового периода (Lazarus, Folkman).

В отечественной психологии совладающее поведение, рассматривается как осознанное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации [1]. Основные функции совладания – обеспечение и поддержание внешнего и внутреннего благополучия человека. Для этого необходимо осознание ситуации и способов эффективного совладания с ней, а также умение вовремя применить их в поведении. Психологическая значимость копинга заключается в том, чтобы эффективнее адаптировать человека к требованиям ситуации, ослабить или смягчить эти требования, и, таким образом, погасить стрессовое действие ситуации.

По Р. Лазарусу, копинг-поведение имеет две функции (разновидности): фокусирование на проблеме – проблемно-ориентированный копинг (усилия направляются на решение возникшей проблемы); фокусирование на эмоциях – эмоционально-ориентированный копинг (эмоциональное отношение к ситуации).

Психология совладающего поведения используется для объяснения различий в адаптации личности в кризисные периоды ее жизни. Возрастные кризисы – это своего рода непродолжительные периоды перехода в возрастном развитии к новому качественно своеобразному этапу, характеризующиеся достаточно резкими психологическими изменениями.

К характерным чертам кризиса как явления относят следующие: кризис возникает неожиданно; кризис переживается как событие, не поддающееся (или слабо поддающееся) контролю, жизнь ставит перед человеком проблему, которую он не может разрешить в короткое время и привычным способом; кризис связан с открытием чего-то весьма не приятного для себя; кризис носит глобальный характер, то есть он связан не с какой-то одной проблемой или сферой жизнедеятельности, а затрагивает все сферы личности; кризис разрушает привычный ход событий, жизни; кризис включает длительное травмирующее переживание. В зарубежной, а в последние годы – и в отечественной психологии многие авторы исходят из представления о нормативности, необходимости кризисов.

Проблема настоящего исследования состоит в выявлении доминирующих стратегий совладающего поведения в периоды разных возрастных кризисов, таких как кризис юности (18–23), кризис моло-

дости (27–33), кризис взрослости (39–45), кризис зрелости (55–60) [2]. В исследовании принимали участие мужчины и женщины в количестве 104 человек, в возрасте от 25 до 40 лет. Для диагностики копинг-стратегий использовалась «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т. А. Крюковой).

По результатам статистического анализа полученных данных были выявлены различия в использовании копинг-стратегий у людей в разные кризисные периоды. Так в группах – 1 (17–23 года – кризис юности) и 2 (27–33 лет – кризис молодости) было выявлено преобладание копинг-стратегии, направленной на решение задачи, конструктивной стратегии, позволяющей выходить из стрессовой ситуации переосмыслив ее и найдя решение возникшей проблемы.

Люди, пребывающие на этапе кризиса 40 лет (39–45 лет), часто не могут справиться со своими эмоциями, в связи с этими избирают эмоциональные копинг-стратегии. Кризис середины жизни, кризис 40-летия, получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира – изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис взрослости выражается в переживании чувства нетождественности самому себе, открытием убывающих жизненных сил, осознанием утраты молодости, изменением ролей и ожиданий, что сопровождается беспокойством, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом.

Люди, находящиеся в кризисе зрелости (55–65 лет) примерно в одинаковой мере используют проблемно-ориентированные стратегии и эмоциональный копинг. То есть в зрелом возрасте часто выбирается конструктивный способ выхода из проблемной жизненной ситуации. Одновременно с этим проявляются противоречия, поиски смысла жизни, разочарования, пессимистическая жизненная позиция и многое другое.

Самые высокие показатели копинг-стратегий, направленных на эмоции, отмечаются у людей, находящихся в периодах кризиса 40 и 55 лет. Следовательно, для людей данных возрастных групп кризисы являются наиболее труднопреодолимыми. Происходит переосмысливание прожитых лет, понимание того, что они не добились и половины того, чего хотели. Собственная критика приводит их к отчаянию и депрессии, следствием этого является кризис. Всё это сказывается на человеке неблагоприятным образом, создавая серьезный переломный этап в жизни.

По мнению многих ученых, человек легче переживает кризис, когда у него достаточно запаса эмоциональных ресурсов. Среди важных характеристик эмоционально зрелой личности выделяют способность

контролировать собственные эмоции, умение открыто выражать собственные чувства, творческое самовыражение, юмор, сублимация, способность к символизации и гореванию, рационализация, смещение, адекватное реагирование на ситуацию. Зрелая личность – это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими целями, смыслами и идеалами, что ведет к качественным преобразованиям, новым ступеням личностного развития.

Литература

1. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Т. Л. Крюкова. – Кострома: РГБ, 2006. – 219 с.
2. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

Е. А. Семенова
г. Москва, РГГУ

СОВЛАДАНИЕ С САМИМ СОБОЙ И ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА В ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Начиная с 1990-х годов в работах отечественных историков психологии возникает тенденция интегрировать ее достижения в поле мирового психологического знания и, в том числе, соотносить их с идеями, принадлежащими психодинамическому направлению. Одним из заинтересовавших исследователей аспектов становится проблема *совладания человека с самим собой*, актуальная как для отечественной, так и для западной традиции. Е. В. Улыбина пишет: «Идея овладения своими желаниями через выраженность в слове, разработанная в теории психоанализа, может быть с достаточным основанием сопоставлена с идеей овладения собой через знак <...> в теории Л. С. Выготского» [1, 64].

Идея *совладания* неоднократно становилась предметом внимания исследователей-психологов и психотерапевтов. Рассмотрим частный случай, где, как нам кажется, вполне можно поставить вопрос о сопоставлении отечественной и западной традиций – сравним концепцию

исследования Л. И. Элькониновой и Б. Д. Эльконина «Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия» [2], опирающееся на учение Л. С. Выготского, с идеями, выраженными в ряде работ лидера экзистенциальной психологии США Ролло Мэя [4, 5, 6] в книге «The Uses of Enchantment», работавшего в рамках психодинамической традиции австрийского психолога Бруно Беттельгейма [3]. Л. И. Эльконинова, Б. Д. Эльконин и Б. Беттельгейм анализируют сказку с точки зрения ее психологического воздействия на читателя, Р. Мэй анализирует *миф* и *символ* как психологический феномен и пишет об их применении в психотерапии.

Л. И. Эльконинова и Б. Д. Эльконин обращают внимание на «категорию идеальной формы», являющуюся одной из центральных в теории развития Л. С. Выготского. Идеальная форма – это «образ совершенного (и в этом смысле образцового) действия», – пишут они [2, 63]. Выготский подчеркивает (отмечают авторы), что категория идеальной формы применима и к другим областям жизни человека (биологической сфере, сфере исторического опыта). Но сосуществование начальной формы и формы идеальной имеет место лишь в ситуации развития мышления ребенка.

Зададимся вопросом: можно ли соотнести психотерапевтическую ситуацию с ситуацией развития и выявить идеальную форму, к которой должен «прийти» в результате пациент? Там, где миф используется в терапии, он кажется вполне подходящим «претендентом» на эту роль. Так, Мэй кладет в основу работы с невротиком миф о Сатане, восставшем против Бога: пациент углубляется в переживание мифа во всей его полноте, «присваивая» те его аспекты, которые в конечном итоге позволяют ему обрести силы и реализоваться в профессии [5, 31–34].

Попытка провести параллель между «идеальной формой» у Выготского и мифом у Мэя требует обоснования с учетом возможных возражений. Выготский рассуждает в рамках естественнонаучной традиции; Мэй утверждает свое право на мышление образами. Не пытаемся ли мы уподобить друг другу единицы разных типов? Заметим также, что если сравнить миф с другими «идеальными формами», которые упоминает в качестве примера Выготский, то мы увидим, что он ведет речь об *эволюции*, и идеальная форма может быть оценена как ее результат. Миф же в концепции Мэя имеет иную специфику. Он представляет собой систему образцов и моделей, которые, коренясь в бессознательном, не знают времени и эволюции, они «*есть всегда*».

И все же, учитывая культурно-исторический характер концепции Выготского, примем возможность предложенного нами уподобления.

Вероятно, можно говорить о разных типах идеальной формы в том и в другом случае; заметим, что если развитие речи (а именно речь берет в пример Выготский, рассматривая влияние среды на ребенка) является нормой онтогенеза, то и мифы, если судить по работам Мэя, оцениваются американским автором как неотъемлемая составляющая психического мира человека. Лишившись их, человечество погибнет, утверждает он, и в доказательство приводит статистику насилия и самоубийств в Соединенных Штатах – стране, где многие мифы прошлого более не существуют, а современные мифы ущербны [5, 21–22].

Л. И. Эльконинова и Б. Д. Эльконин рассматривают в качестве идеальной формы сказку. При этом воздействие сказки состоит в усвоении ребенком-читателем модели, которую она несет в себе. Но, вопреки распространенному убеждению, пишут авторы, главное воздействие на читателя оказывают не решения, принятые сказочным персонажем, и тем более не их моральный аспект. Самое важное – то, что читатель, вслед за героем, оказывается в состоянии «осмелиться», помыслить возможность действия.

В ссылочном аппарате статьи бросается в глаза обилие имен отечественных философов, филологов и культурологов. Очевидно, это следует расценивать как попытку укоренить заявленную концепцию в отечественной традиции общего гуманитарного знания. Можно было бы сопоставить позицию Л. И. Элькониновой и Б. Д. Эльконина с позицией Мэя, который неоднократно апеллировал в своих работах к философским и культурологическим концепциям и сам, помимо психологического, имел филологическое и богословское образование. Однако интереснее провести иную, более конкретную аналогию – между рассматриваемой концепцией отечественных ученых и положениями книги Бруно Беттельгейма «О пользе волшебства», которую цитировал и Ролло Мэй. В работе Беттельгейма мир сказки неоднократно оценивается как своего рода поле для психологических «тренировок» и отреагирования, доступное и необходимое ребенку [3, 45–66]. С «отрабатываемыми» переживаниями соотносится и переживание «возможности посметь», о которой говорится в статье отечественных специалистов.

Литература

1. Улыбина, Е. В. Знаковое опосредствование в культурно-исторической психологии и психоанализе // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 64–72.
2. Эльконинова Л. И., Эльконин Б. Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 62–70.

3. Bettelheim Bruno. The Uses of Enchantment. – Penguin Books, 1978. – 328 p.

4. Caligor L., May R. Dreams and Symbols. – Basic Books, 1969. – 307 p.

5. May R. The Cry for Myth. – N.Y. : W.W. Norton & Company, Inc., 1991. – 312 p.

6. May R. The Significance of Symbols // ETC: A Review of General Semantics. – 17:3 (1960:Spring). – P. 301–338.

А. В. Сериков

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

К ПРОБЛЕМЕ ИГРОВОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ

Ниже мы изложим ряд положений, касающихся проблемы игрового переживания, его сущности и феноменологии.

Переживания личности изучаются различными психологическими системами, однако наиболее плодотворной, в рамках которой может быть осуществлена концептуализация игрового переживания, является система культурно-исторической психологии.

Понятие «переживание» было введено Л. С. Выготским, во-первых, в качестве характеристики социальной ситуации развития, являющейся источником всех динамических изменений на том, или ином этапе возрастного развития человека. В переживании «дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности» [1, с. 382]. Именно в переживании – непрекращающемся взаимопроникновении личностного и средового – рождаются новообразования (системы функций, смыслы, ценности личности).

Во-вторых, Л. С. Выготский говорит о переживании как о единице сознания, в которой, в единстве, даны все его элементы: «действительной динамической единицей сознания, т.е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» [1, с. 383]. В другой работе Л. С. Выготский указывает на то, что «мышление и аффект представляют части единого целого человеческого сознания» [2, с. 251]. Таким образом, в переживании, как единице сознания, дано единство аффекта и интеллекта, важно, что определенному уровню развития интеллектуальной составляющей соответствует определенный уровень эмоциональной составляющей.

Центральной идеей культурно-исторической психологии, является идея об опосредствовании артефактами культуры человеческой психики, на основе чего и возможно произвольное поведение.

В результате опосредствования, разумеется, меняется и характер самих переживаний, именно на этом делает акцент в своих работах С. Н. Жеребцов. Он предлагает следующее определение: «переживания – это процесс формирования отношения к различным жизненным ситуациям, к своему бытию в целом на основе заимствованных у культуры и в культуру же возвращенных, активностью субъекта преобразованных знаково-символических форм и ценностей» [3, с. 146]. Переживания становятся произвольными, они интеллектуализируются, в результате чего, человек может достаточно критично относиться к опосредствующему их культурному материалу [3].

Особенно нужно отметить значение игры в эволюции переживаний, в их опосредствовании. В игре происходит отделение восприятия от аффективной и моторной деятельности, именно «в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [4, с. 65]. Это делает поведение ребенка относительно свободным, вещи теряют свой непосредственный побудительный характер. В игре формируется воображение и воля, сама «игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [4, с. 69], эти и другие новообразования, как мы считаем, являются основой игрового переживания.

Субъект игрового переживания, на основе выше описанных новообразований, способен играть смыслами предметов и явлений, тем самым произвольно изменяя эмоциональную составляющую переживаний. Таким образом, игровое переживание – это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла (смысловой реальности) в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий свободу личности, ее творческий потенциал.

Игровое переживание – это всегда радостное переживание, связанное с пониманием относительности любых норм и долженствований. Конечно, мы не говорим об отрицании в игровом переживании норм морали, законов, прав других людей. Игровое переживание предполагает знание правил, умение ими пользоваться и в тоже время понимание их условности, что наверняка связано с наличием неких внутренних, скрытых правил, все это дает человеку свободу в действии, простор для творчества, в том числе и жизнетворчества.

Игровое переживание – это игра смыслами ситуаций и явлений. Это искусство быть другим, древний человек надевал маску бога, дабы стать равным ему по силе, сегодня перед человеком масса игровых моделей, которые можно практиковать. Главное, нужно отметить, что человек играет роль, а не роль играет человеком. Практика игрового переживания позволяет с одной стороны, понять в какой степени

можно быть другим, каким вообще можно быть, с другой стороны она очерчивает границы себя наличного, т. е. это практика самопознания. Игра является пространством, в котором личность может экспериментировать, получать новый опыт, развиваться. Практика игрового переживания необходима современному человеку. Если, к примеру, человек средневековья был скован рамками сословной принадлежности, то современный живет в мире, в котором присутствует социальный и ценностный плюрализм. То есть жизненный мир человека может быть сколь угодно разнообразным, мир соткан из игровых моделей, которые можно практиковать [5]. Человек с другими интересами, ценностями, воспринимается как собеседник по диалогу, у которого можно учиться. Новые ситуации, новые люди способствуют расширению игрового пространства.

Существенная проблема заключается в том, что для эпохи, в которой мы живем, характерен отказ от абсолютного в пользу относительного. С одной стороны, это основа и проявление свободы человека, а с другой это состояние хаоса, изобилующего всевозможными симулякрами, пустышками (массовая культура, телевиденье, реклама и т. д.), превращающими человека в машину желаний, обслуживающего свои собственные технические достижения. Существует опасность стать объектом манипуляции, быть пойманным в оковы некой локальной идеи, возведенной кем-то в ранг абсолютной.

Дебор Ги давно отметил, что мы живем в обществе спектакля. Один спектакль сменяется другим, на смену общества централизованного спектакля (тоталитарные системы) придёт, и уже пришло общество интегрированного спектакля, когда клетка больше не нужна, существуют более тонкие механизмы влияния, управления человеческим сознанием [6].

Мы видим, что понимание мира и современного общества как некоего спектакля выступает отчуждающим для человека, отстраняющим его от его сути. Но с помощью игрового переживания возможно обретение или возвращение к «человеческому в человеке», поскольку игровое переживание есть проявление жизненности и свободы, радости и включённости.

Игровое, рефлексивное переживание является профилактикой абсолютизма, оно позволяет быть гибким и в то же время критичным к тому, что происходит вокруг.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 368 с.

3. Жеребцов, С. Н. Психология переживания в динамике культуры : Античность, Средневековье, Возрождение / С. Н. Жеребцов. – Мозырь : Содействие, 2013. – 184 с.

4. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, 1966, № 6. – С. 62–76.

5. Демчог, В. В. Самоосвобождающаяся игра / В. В. Демчог. – М.: АСТ, 2004. – 403 с.

6. Дебор, Г. Комментарии к «Обществу спектакля» / Г. Дебор // Электронная библиотека Грамотей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gramotey.com/?open_file=1269038053 – Дата доступа: 24.03.2014.

И. В. Сильченко

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

К ВОПРОСУ О ПЕРЕЖИВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Межличностные отношения, выступая частью социальных отношений человека, являются одним из важнейших факторов, тесно связанных с психологической атмосферой группы, с эффективностью ее деятельности, во многом определяют социально-психологическое благополучие человека. Необходимость учета данного аспекта групповой жизнедеятельности при решении как задач социально-психологической диагностики группы и личности в ней, так и задач целенаправленного воздействия на группу, управления групповой деятельностью, отмечалось многими отечественными социальными психологами.

Важнейшим аспектом области психологии межличностных отношений в малых группах является проблема их осознания и переживания. 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 [1]. 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.

Взгляды Л. С. Выготского получили свое развитие в исследованиях по психологии познания людьми друг друга (А. А. Бодалев), межличностному восприятию в группе (Г. М. Андреева), по осознанию и переживанию межличностных предпочтений в группе (Я. Л. Коломинский, А. А. Кроник, К. Е. Данилин и др.). По мнению ученых, исследование детерминант поведения личности в группе исключительно в рамках «реальных» показателей не может быть адекватным. Подлинно психологический подход к исследованию групповых процессов и управлению ими предполагает учет не только объективных факторов групповой действительности, но и субъективных – представлений членов группы о межличностных отношениях в группе и их мотивах, о собственном положении в структуре этих отношений и его причинах. Совокупность этих представлений у каждого члена группы создает «индивидуальный субъективный образ группы», который не только отражает групповую реальность, но и выполняет регулятивную функцию по отношению к ней [2, с. 4].

К настоящему времени накоплены многочисленные порой противоречивые эмпирические факты, преимущественно связанные с изучением одного психологического компонента отношения человека к своему положению – «осознания». Другому аспекту – «переживанию» уделяется недостаточно внимания, что отражается и в названиях работ, где для обозначения направления и проблематики исследований термин «переживание» практически не используется.

Пожалуй, наиболее последовательно идеи Л. С. Выготского были реализованы в исследованиях Я. Л. Коломинского, итоги которых были подведены автором в монографии «Психология взаимоотношений в малых группах». По мнению ученого, для понимания психологических механизмов взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе, необходимо иметь не только объективные данные об этом положении, но и отношение личности к нему [3, с. 205]. Важным, на наш взгляд, является акцентирование Я. Л. Коломинским того

факта, что из всех систем взаимоотношений система личных отношений наиболее эмоционально насыщенная, человек аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения, особенно остро они переживаются в подростковом и юношеском возрасте. Любое осложнение, нарушение в этой сфере, действительная или мнимая потеря привычного положения, воспринимается человеком как трагическое событие, переживается очень остро и зачастую болезненно. Отношение человека к своему положению в системе межличностных отношений включает два основных психологических компонента – переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Так, человек может осознавать что-то, но это оставляет его спокойным, эмоционально не затрагивает. И наоборот, он может аффективно, эмоционально переживать свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников, истинных причин которых он не осознает [4, с. 205–207].

Формами проявления переживаний выступают: парадокс осознания – тенденция к завышенной самооценке статуса у низкостатусных индивидов; социометрические установки – относительная устойчивость тенденций оценивать статус других членов группы как высокий или как низкий; эгоцентрическая нивелировка статуса – тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более низкий; ретроспективная оптимизация – тенденция благоприятно оценивать свой статус в прежних группах и др. [3, с. 208–310].

Подчеркивая важность исследования проблемы переживания межличностных отношений, Я. Л. Коломинский, вместе с тем, отмечает методическую трудность такого изучения, в силу их субъективности и недостаточной осознанности [4, с. 208].

Литература

1 Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский., под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – С. 380–383.

2 Кроник, А. А. Межличностное оценивание в малых группах / А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1982. – 160 с.

3 Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 352 с.

4 Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск: Высш. шк., 2009. – 336 с.

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СОЗНАНИИ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ

Психосоматические заболевания – проблема, расположенная на стыке медицины и психологии. Многочисленные теории, объясняющие их происхождение, и предлагающие свои пути их решения не приводят к нужному результату, и количество таких проблем не уменьшается. В настоящее время не подвергается сомнению, что психосоматика возникает вследствие нерешенных психологических проблем. Сложность их решения связана с недостаточной изученностью механизмов перехода от психологической проблемы к психосоматике. Эти механизмы в какой-то мере являются механизмами работы сознания, так как психологическая проблема осознается.

По мнению А. В. Добровича, «конкретный способ перекодирования психического в соматическое и обратно пока неизвестен», но возможной инстанцией перевода «интрапсихических коллизий на язык соматических дисфункций и наоборот» является эмоционально-вегетативная сфера [1, с. 178]. Как указывает К. Е. Изард, на уровне сознания эмоция проявляется в виде переживания [2]. Представленность переживаний в сознании недостаточно изучена, и, чтобы разобраться в работе механизмов перехода к психосоматике, возможно, это будет одним из этапов изучения этих механизмов.

Данная логика послужила основанием для изучения проявлений переживаний в сознании.

Метод исследования – теоретический анализ литературы.

Как писал Л. С. Выготский, «сознание действительности и самосознание личности ...опираются на внешний и внутренний опыт, систематизированный в понятиях» [4, с. 182]. В основе психологической проблемы лежит изменение ситуации или самого себя, что может привести к невозможности реализации потребности [3]. При появлении проблемы внутренний и внешний опыт приводят к осознанию этого. В понимании Л. С. Выготского, «понятие есть как бы сгусток суждений, ключ к целому комплексу, их структура» [4, с. 212]. Осознание проблемы описывается словами, которые, по мнению Л. С. Выготского, являются знаками понятия, его символами [4]. Л. С. Выготский указывает, что «функция образования понятий стоит не рядом с другими функциями, а над ними, представляя их сложное и своеобразное сочетание» [4, с. 191], поэтому эмоции, сопровождающие депривированную

потребность, также представлены системой понятий и описаны словами. Рассматривая развитие ребенка, Л. С. Выготский пишет: «понятие в действительности переводит ребенка со ступени переживания на ступень познания» [4, с. 197].

Являясь первичным по отношению к пониманию, «динамической единицей сознания» [4], переживание входит неотъемлемой составной частью в понимание психологической проблемы, например, такой как «отсутствия смысла жизни», «одинокость», и т. д. В этих понятиях составной частью уже заложено переживание, они эмоционально окрашены. Переживания могут осознаваться непосредственно, и представлены своими собственными символами, например, «тоска», «стыд», «вина», в которых выражены эмоции. Переживания могут проявляться в симптомах, указывающих на них («слезы», «суицидальные попытки», и т. д.), и в них также присутствует эмоциональная окраска. Среди симптомов выделяют как психологические (например, «изменения поведения»), так и соматические («головная боль», «повышение артериального давления»). Соматизация переживаний создает вторичные проблемы, связанные с ухудшением состояния собственного здоровья [3], и эти проблемы также переживаются, и описываются понятиями, сцепленными с эмоциями.

Существует и еще одна форма проявления переживаний. Л. С. Выготский ссылается на открытие Иеншем «наглядных понятий, т. е. таких обобщающих наглядных эйдетических образов, которые являются как бы аналогами наших понятий в сфере конкретного мышления» [4, с. 207]. Как пишет Л. С. Выготский, в творческих образах находит выражение «неизжитая жизнь» [4, с. 218]. Через фантазии человек может строить образы будущего, а затем воплощать их в жизнь. Человек может, при появлении психотравмирующей ситуации представить в образе её последствия, и хотя не обязательно это осуществится, но этот образ будет эмоционально окрашен. Человек через эйдетический образ осознает то, что потребность, которая не реализуется в настоящем, – не сможет реализоваться и в будущем. Переживания неосуществленного будущего усиливают переживания нереализованной потребности настоящего.

Так как человек пытается каким-то образом психологическую проблему решить, то он обращается к прошлому опыту. Обращение к опыту прошлого приводит человека к выводу, что у него отсутствуют технологии решения подобных проблем. Осознание этого также вызывает переживания, которые также выражаются понятиями, сцепленными с эмоциями, например, «бессилие», «беспомощность», и т. д. К первым двум потокам переживаний добавляются

переживания, связанные с осознанием собственной несостоятельности в решении проблемы.

Таким образом, при появлении психологической проблемы в сознании появляется ряд понятий, сцепленных с эмоциями. Культурно-историческая теория дает ответ на вопрос о представленности переживаний в сознании, и это послужит дальнейшей основой для выявления механизмов перехода от психологической проблемы к психосоматическим заболеваниям.

Литература

1. Добрович, А. В. Проблема бессознательного и ее связи с вопросами психосоматических отношений и клинической патологии. В сб. Бессознательное. – Новочеркасск: Агентство Сагуна. – 1994. С. 174–186.

2. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1980. – 440 с.

3. Соколова, Э. А. Психологические проблемы в понимании медицинских работников / Э. А. Соколова, В. И. Секун / Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины. – Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2007 – 124 с.

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

Н. Д. Султанова

г. Набережные Челны, НФ ФГБОУ ВПО «Поволжская ГАФКСиТ»

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МИГРАНТОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

В последние десятилетия в мире увеличились миграционные перемещения, значительную часть мигрантов составляют вынужденные переселенцы. Масштабный характер вынужденного переезда, изначально не запланированная смена места жительства, воздействуют на личность и с необходимостью приводят к разработке программ психолого-акмеологического включения мигрантов в новое пространство жизнедеятельности.

Как показывает практика, существующая в настоящее время система работы с мигрантами в миграционных и других службах России, нуждается в преобразовании. Отметим, что преобладающий антиакмеологический подход в отношении мигрантов делает данную

проблему достаточно острой, требующей своевременного оперативного решения.

В мировом сообществе наблюдаются ростки психолого-акмеологического подхода к мигрантам и миграции. Издаются библиографические указатели о знаменитых эмигрантах России (Д. К. Самин), об истории российской эмиграции (А. А. Пронин). Опубликованы научные труды украинской эмиграции (А. Корїіová). Отметим национально-патриотическую и культурно-просветительскую деятельность грузинской эмиграции в Германии (Э. М. Антия); судьбу и наследие башкирских ученых-эмигрантов (Д. Ж. Валеев, А. Мадьяри, З. Г. Ураксин). Вышли в свет библиография работ поляков, проживающих в Австралии (S. Robe); чешская и словацкая литература об эмиграции. Широкой публике представлена пресса афганской эмиграции (Р. Р. Сикоев), в публикациях проанализированы педагогические условия социальной адаптации молодых переселенцев (российских немцев) в Германии (С. Л. Добрынина, Л. В. Ключникова) и др. Однако, в данных трудах, подчеркивающих этнокультурную ценность мигрантов, остались открытыми вопросы о закономерностях раскрытия потенциала переселенцев на новом месте жительства, а также проблемы развития личности после переезда.

Современное российское научное сообщество с разных позиций изучает различные аспекты миграции. Заслуживают внимания научные исследования историков, медиков, социологов, философов (А. А. Акмалова, Г. Ф. Габдрахманова, Г. И. Госсен, А. Г. Гришенкова, А. М. Гуревич, Ж. А. Зайончковская, А. Д. Назаров, Е. А. Назарова, Л. Л. Рыбаковский, Н. В. Тарасова, А. В. Холод и др.). Спектр решаемых ими задач чрезвычайно разнообразен и направлен на совершенствование миграционной системы в России. В поле их внимания находятся тенденции и социальные последствия вынужденного переселения, медико-социальные аспекты условий жизни и здоровья вынужденных мигрантов и беженцев, трудоустройство вынужденных переселенцев, обучение детей и др. Тем не менее, целый ряд вопросов все еще остаются не проясненными, а в некоторых случаях – попросту неисследованными. К ним можно отнести изменения в политике комплексного урегулирования системы миграционной службы, осуществление перехода с административного на научный уровень работы с мигрантами, формулирование нормативных положений для обеспечения скоординированных действий, направленных на включение мигрантов в новое жизненное пространство и др.

В настоящее время большое значение приобретают психологические исследования, представляющие научно-теоретическую и научно-

практическую базу данных о психологии людей в постмиграционный период (С. А. Арутюнов, А. Г. Асмолов, Ш. А. Богина, В. В. Гриценко, Г. У. Солдатова, Д. С. Старостин, Т. Г. Стефаненко, М. В. Сулова, А. В. Сухарев, З. Н. Тумалаева, Л. А. Шайгерова, О. Е. Хухлаев; Р. Анис, Р. L. Bergne, Дж. Берри, S. Bochner, Weinberg, Дж. Вестермайер, С. Geertz, Г. Годдард, А. М. Greely, W. T. Jiu, Дж. Доллард, Bruce P. Dohrenwend, E. S. Yu, C. W. Connor, R. Cochran, М. Мид, К. Оберг, Т. Петтигрю, I.G. Sarason, С. D. Spielberger, М. Stopes-Roe, E. Stonequist, Ж. Уотсон, А. Furnham, К. Ясперс и др.). Однако развитие личности в контексте культурно-исторической психологии и, опираясь на нее, конструирование целостной программы вхождения в новую социальную среду в новых жизненных условиях, по сути, остаются вне зоны научного анализа.

Несмотря на то, что в обществе декларируется социально-правовое обеспечение вхождения мигрантов в новую среду, мигранты, вынужденные переселенцы в частности, а также сотрудники миграционных служб лишены психологически выверенных знаний о развитии личности людей зрелого возраста в ситуации вынужденного переселения. Между тем, научно-теоретическое и практическое осмысление проблемы мигрантов способно обеспечить в обществе психологический, социальный и экономический эффект в отношении них и сделать миграцию не разрушающей, а созидательной силой.

В настоящее время можно считать установленным, что в процессе вхождения мигрантов в новую социальную среду характеристики личности не остаются без изменений. Формируются качественно новые психологические образования, которые сочетаются с ранее сложившимися психологическими образованиями или функционируют автономно от них. У отдельных мигрантов при благоприятном вхождении в новую среду проявляется интегративность психологической организации, накапливаются соответствующие возрасту ресурсы. Все это свидетельствует о прогрессивной линии развития личности после переезда. При регрессивном направлении для состояния мигрантов характерна ностальгия, стресс аккультурации, культурный шок, маргинальный конфликт, психосоматические аспекты депрессии, кризис идентичности. Именно поэтому миграция рассматривается с позиции негативного воздействия на психику человека.

Отметим, что краткосрочные воспитательно-образовательные, лечебно-реабилитационные, психолого-консультативные программы, программы медико-психологической реабилитации, психологической коррекции, а также и тренинги в работе с мигрантами не всегда способны обеспечить оптимальное развитие личности вынужденных переселенцев. Для оптимального развития личности после вынужденного переезда

на новое место жительства необходим комплексный подход, направленный на раскрытие и актуализацию ресурсов личности, развитие смысложизненных ориентаций на новом месте жительства.

В данном случае необходима образовательная программа психолого-акмеологического сопровождения вынужденных переселенцев, которая опирается на закономерности психического развития личности мигрантов в условиях вынужденного переселения, ориентированная на изучение и учет реальных социально-психологических процессов и явлений в постмиграционный период. Она должна быть направлена на включение вынужденных переселенцев в такие сферы жизнедеятельности, как социальная, профессиональная, образовательная, семейная и др. в начальный постмиграционный период (так называемый период акклимационно-личностной интеграции).

Учитывая то, что исследование вынужденных переселенцев выходит за рамки психологии, в программе необходимо уделить внимание истории и культурологическим аспектам миграции; трофологии и нутрициологии; педагогике, теории и практике образования взрослых (андрагогике); акмеологии как науке о достижении вершин в профессиональной деятельности в зрелом возрасте.

Важной составляющей программы является организация трех уровней деятельности, в которые изначально включается мигрант. *Первый уровень* вводит в сферу организации индивидуальной деятельности переселенца, в которой представлены основные жизненные проблемы, начиная от жилищно-бытовых до высших, ценностных психологических образований. На *втором уровне* формируется внутренняя готовность вынужденных переселенцев к взаимодействию с новой социальной средой и развитию личности во взаимодействии с другими. На *третьем уровне* происходит обращение к вопросам психолого-акмеологического развития с использованием материала из общемировой и общенациональной культуры о миграции и мигрантах. Организуемая работа связана с введением человека в новую культурную, социальную среду с помощью образовательных стратегий. С их помощью можно обеспечить мигранту возможность роста, создания новых смыслов после переезда.

Вынужденный переселенец, включаясь в целенаправленно организуемые виды деятельности, получает информационную и практическую психолого-акмеологическую поддержку и помощь. Специально разработанная и грамотно внедренная психологическая программа со среднестатистической достоверностью может эффективно способствовать формированию смысла жизни и смысложизненных ориентаций, направлять развитие личности вынужденных переселенцев по осмысленно-продуктивному пути.

В. Н. Талюк

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

САМОРАСКРЫТИЕ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Юношеский возраст – это период жизни человека, в котором активно формируется самосознание, мировоззрение, установка на сознательное построение собственной жизни, происходит самоопределение в профессии, формирование конкретных жизненных планов. Юноша постепенно входит в различные сферы жизни и деятельности, т. е. юношество – это социально-психологическое начало самостоятельной, взрослой жизни человека. Юность активно востребует личностное начало человека, когда необходимо анализировать, сомневаться, выбирать, т.е. переживать, иметь внутренний мир, чтобы действовать в противоречивом внешнем мире.

Психологическое отчуждение нами понимается как отстраненность человека от внешнего мира, других людей, самого себя. Данное состояние отстраненности возникает, когда исчезает чувство личной сопричастности к тому, что делаешь, когда не возникает желания реализовать уникальный смысл собственной жизни, когда нет внутренней опоры, и отсутствует четкое понимание собственной личности. В целом, психологическое отчуждение характеризуется отсутствием значимых отношений человека с миром и с самим собой. И одно из направлений профилактики психологического отчуждения будет осуществляться на выстраивании данных отношений. Осознание человеком факта отчуждения возможно лишь при осознании им значения, отражающего отношение, которое в его деятельности не реализуется. Это осознание возможно в диалоге с другим человеком или при расширении культурного контекста, когда имеется наличие «богатства связей индивида с миром... *действительных*, а не отчуждённых от человека отношений, которые противостоят ему и подчиняют его себе» [1, с. 166].

Далее попытаемся проследить влияние самораскрытия в диалогическом взаимодействии в преодолении психологического отчуждения, воспользовавшись гуманистической и философской традицией М. М. Бахтина, М. Бубера, Э. Левинаса.

Остановимся на представлении о том, что у человека существует необходимость диалогического взаимодействия с другим для становления и познания самого себя. М. Бубер, рассматривая проблему человека и возможности его познания, приходит к видению того, что

только в живом соотношении человека с человеком можно познать его истинную сущность [2]. Э. Левинас подчеркивает, что «никто не может оставаться в себе самом» [3, с. 239], и понимание человеком себя, «его возврат к себе делается нескончаемой окольной дорогой» [3, с. 239] через сближение с другим человеком. Эту мысль М. М. Бахтин выразил так: «ведь “я” вообще не может существовать без “другого”. Быть – означает быть для другого и через него для себя. “Я” должен найти себя в другом, находя другое в самом себе» [4, с. 50]. Из данных рассуждений следует, что человеческое бытие определяется отношениями, следовательно, человек не может прийти к пониманию мира и себя иначе, чем через диалог и взаимодействие с другим, и важным компонентом диалога или взаимодействия с другим является самораскрытие.

Характеризуя процесс самораскрытия, отмечают, что оно есть процесс, посредством которого человек учится понимать самого себя, оно развивает и поддерживает межличностные отношения, способствует сохранению психического здоровья, а также преодолению чувства отчуждения от других людей [5, с. 37].

В самораскрытии выделяют три уровня. Первый из них включает изложение фактической информации о себе. Это наименее интимная информация, которой делятся легко, в том числе и с малознакомыми людьми. Второй уровень сводится к откровенному рассказу о внутренних позициях, отношениях, об эмоционально насыщенных фантазиях, снах, планах на будущее. Такая информация предоставляется достаточно близким людям и друзьям. Самораскрытие данного уровня способствует углублению самопонимания и самосознания личности. Третий (самый глубинный) уровень самораскрытия связан с обнаружением зоны внутренних проблем человека. Сюда относят переживания, связанные с чувством вины, неуверенности, различными страхами, экзистенциальными проблемами. Такими тайнами делятся лишь с лучшим другом, любимым человеком, психологом или духовным наставником. Подобное самораскрытие зачастую сопровождается катарсисом, а посему выполняет терапевтическую функцию [5, с. 73].

В каждой ситуации общения молодой человек определяет меру своего самораскрытия. Но именно глубинный уровень самораскрытия является наиболее ценным для преодоления психологического отчуждения, т. к. этот уровень обеспечивает подтверждение нашего существования как уникального субъекта бытия. При этом возникающее в диалоге с другим значение, позволяет человеку находить возможность «преодолеть отчуждение, жить в мире как в своем собственном доме» [4, с. 69].

Самораскрытие не просто есть средство профилактики психологического отчуждения, оно имеет более масштабные последствия для развития личности в целом. Это возможно потому, что оно содействует самопознанию и самоопределению. А в более широком контексте самораскрытие относится к сотрудничеству с другими людьми, данное сотрудничество является по Л.С. Выготскому ключевым способом формирования внутреннего мира человека как социального существа: «всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования» [6, с. 866].

Самораскрытие важно не только перед другими людьми, но и перед самим собой, важно быть открытым своим чувствам, переживаниям, собственному опыту, быть честным по отношению к себе, доверять себе, не бояться себя. Доверие себе, Другому, Миру в целом есть общий способ неотчуждённого человеческого бытия.

Литература

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
2. Бубер, М. Проблема человека: пер. с нем. / М. Бубер. – Киев: Ника-центр, 1998. – 237 с.
3. Левинас, Э. Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас. – СПб., 1999. – 402 с.
4. Бахтин, М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин – СПб.: Азбука, 2000. – 182 с.
5. Амяга, Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении / Н. В. Амяга // Личность. Общение. Групповые процессы. – М.: Наука, 1991. – С. 37–74.
6. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

И. А. Фурманов
г. Минск, БГУ

ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТЕЙ В СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ

Психологическое насилие – это наиболее распространенная форма насилия. Вместе с тем, в отличие от других форм насилия, о нем говорят меньше всего. Отчасти причина такого умалчивания состоит в том, что

многие формы коммуникации, которые оцениваются как нормальные и допустимые, в действительности наносят ущерб. Многие люди, возможно, даже не знают, что они являются жертвами психологического насилия. Кроме того, психологическое насилие не является таким жестоким или драматичным, хотя его результаты также весьма ощутимы.

Анализ литературы показал, что не существует общепринятого определения психологического насилия. В отличие от физического или сексуального насилия, где единичный инцидент конституирует насилие, психологическое насилие определяется серией инцидентов, или паттерном поведения, которые проявляются в течение некоторого времени. Исходя из имеющихся данных, психологическое насилие – это серия повторяющихся инцидентов (преднамеренных или нет), в которых человека оскорбляют, изолируют, принижают, унижают, контролируют или угрожают ему.

Как и многие другие формы насилия, проявляющиеся в отношениях, психологическое насилие базируется на силе и контроле. Изучение гендерного аспекта психологического насилия показало, что девочки/женщины в большей степени склонны к использованию психологического насилия с целью получения контроля и силы, в то время как мальчики/мужчины больше склонны использовать физическое запугивание, вербальную агрессию и жестокость.

Психологическое насилие родителей и других членов семьи в отношении ребенка может включать паттерны одной или нескольких из следующих форм насилия.

Отвержение – отказ замечать присутствие ребенка, признавать его значимость и достоинство; коммуникация с целью демонстрации его бесполезности; обесценивание его мыслей, чувств и поступков. К примеру, это можно наблюдать в случае, когда одного ребенка родители «любят», а другого – нет, выражая в его сторону негодование, отвержение, антипатию.

Унижение – оскорбление, издевательство, обращение только по кличке, передразнивание, инфантилизация; поведение, которое унижает личность и достоинство ребенка. К примеру, ернивание, публичное унижение, обзывание, насмешки над неудачами, лишение ее/его способности и права принимать решения.

Терроризирование – включает террор и запугивание ребенка; принуждение делать что-либо; помещение или угроза поместить ребенка в опасные для жизни условия. К примеру, принуждение ребенка быть свидетелем насилия над другими членами семьи или домашними животными; угроза избить или убить близкого ему человека; угроза нанести вред его имуществу.

Изоляция – физическое заточение; запрет на нормальные контакты с другими, ограничение свободы человека. К примеру, запрет на участие в принятии решений, касающихся собственной жизни человека, запираание ребенка в туалете или в комнате одного; запрет иметь свои собственные деньги, чтобы распоряжаться ими.

Развращение – воспитание ребенка или приучение к таким формам поведения, которые противоречат нормам поведения, принятым в данном обществе; использование детей для достижения собственной выгоды. К примеру, сексуальное растление детей, приучение ребенка к наркотикам или алкоголю.

Эмоциональная холодность – неспособность быть сензитивным к чувствам, состояниям ребенка; быть отстраненным от него; обращение к ребенку только по необходимости; к примеру, игнорирование побуждений ребенка к взаимодействию, неспособность показывать свою привязанность, заботу и/или любовь к ребенку.

Психологическое насилие часто сопровождает все другие формы насилия, но может выступать как самостоятельная форма. Как показывают исследования, жертвами психологического насилия, как правило, становятся дети. Результаты проведенного Общенационального исследования по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь, проведенного под руководством автора, позволили установить, что 0,8 %–0,9 % детей часто и 5,0 %–9,0 % детей иногда испытывали на себе психологическое давление со стороны членов семьи. Кроме того, была выявлена тенденция усиления психологического давления родителей в зависимости от возраста детей: чем старше дети, тем чаще они выступают в роли жертвы психологической агрессии. Анализ данных использования психологического насилия различными членами семьи показывает, что родители почти в 2 раза, чем сиблинги (братья и сестры) и в 4 раза чаще, чем другие взрослые в семье используют психологическое насилие в отношении детей. Причем в целом матери, правда, в незначительной степени, чаще, чем отцы выступают в роли «агрессора». Братья в 1,5 раза чаще проявляют насилие психологического характера, чем сестры. Остается неизменной тенденция увеличения случаев психологического насилия со стороны отца и матери в зависимости от возраста ребенка. С возрастом использование психологического насилия в отношениях между братьями и сестрами меняется не существенно.

Анализ форм психологического насилия в семье показывает, что если по оценкам родителей они чаще всего используют крик, ругань, угрозы, лишение привилегий, ограничение свободы, изоляцию и игнорирование ребенка, то по оценкам детей, они чаще всего становятся

жертвами крика, угроз физического насилия, унижения личностного достоинства, проклятий и манипулирования.

Использование психологического насилия может иметь для его жертвы самые серьезные последствия. На самом деле, многие люди, пережившие физическое или сексуальное насилие, отмечали, что психологическое насилие зачастую было более разрушительным и имело более долгосрочные эффекты. Это связано с тем, что климат неуважения человеческих чувств, когда человек находится под постоянной или частой критикой, на него кричат или его игнорируют, – оказывает глубокое и сильное влияние, атакуя образ «Я» и уверенность личности.

Психологическое насилие, если оно реализуется достаточно часто, обычно интернализуется жертвой и заставляет ее чувствовать страх, собственную незначительность, недостойность, недоверчивость, эмоциональную зависимость и непривлекательность, как будто бы этот человек настолько плох, что заслуживает только наказания и порицания.

Результатом дезадаптирующего влияния психологического насилия могут стать эмоциональная нестабильность, депрессия, низкая самооценка, серьезная тревога и страхи, агрессия, самобичевание, суицидальные поступки или решения, пассивность и уступчивость, сильная зависимость, неспособность доверять другим людям, чувства вины и стыда, плаксивость, социальная изоляция, нарушения сна, жалобы на соматическое состояние.

Н. В. Фурманова
г. Минск, БГПУ

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ АДАПТИВНОЙ И ДЕЗАДАПТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Одним из психологических факторов, определяющих адаптационные возможности личности в период перехода к ранней взрослости, являются особенности ее эмоционального реагирования.

В основу исследования были положены идеи К. Изарда о том, что эмоции являются переживательно–мотивационными феноменами, имеющими адаптивные функции; фундаментальные эмоции ведут к различным внутренним переживаниям и различным внешним выражениям этих переживаний; эмоциональные процессы взаимодействуют с побуждениями и с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;

любая эмоция может быть положительной или отрицательной, если критерий для классификации основывается на адаптивности или дезадаптивности эмоций в конкретной ситуации.

Анализ профилей выраженности проявления фундаментальных эмоций и комплексов аффектов по признаку «адаптивность-дезадаптивность» позволил установить следующие факты и закономерности.

1. Профиль эмоциональных переживаний адаптивных мужчин существенно отличается от профиля дезадаптивных. Так, например, адаптивные мужчины характеризуются более интенсивными переживаниями эмоций радости и удивления, а также более значительным пиком по аффекту любви. В то же время дезадаптивные мужчины контрастируют значительным превалированием эмоций горя, гнева и вины, а также комплексами аффектов тревожности, депрессии и враждебности.

2. Еще более рельефно различаются профили эмоциональных переживаний адаптивных и дезадаптивных женщин.

Как показывают данные, адаптивных женщин отличает более интенсивное переживание таких эмоций как волнение, радость и удивление, а также доминирование комплекса аффектов, интерпретируемого как любовь. Вместе с тем, для дезадаптированных женщин характерно превалирование эмоций горя, страха, стыда и вины, а также комплексов аффектов – тревожности и депрессии.

Выявленные закономерности подтверждаются результатами дисперсионного, корреляционного и регрессионного анализов: высокий уровень адаптации вне зависимости от пола характерен для лиц, отличающихся легкостью приспособления к воздействию негативной стимуляции и внезапным изменениям в окружающей среде, ориентацией на исследование, изучение и конструктивную деятельность, социальной активностью, ощущением успешности, чувством уверенности, собственной значимости и влюбленности, склонных к установлению романтических отношений, имеющих тенденции к самореализации.

Вместе с тем, высокий уровень дезадаптации отличает мужчин и женщин, для которых характерны страдание, упадок духа, ощущения беспомощности, неадекватности, угрозы, опасности, подавленности, чувства уныния, потерянности, одиночества, изолированности, отверженности, некомпетентности, обманутости, несправедливости мира, смущения и робости, разочарованность в себе, отсутствие контактов с людьми, отчужденность и застенчивость, неуверенных в себе, боязливость, чрезмерная ответственность и моральность, испытывающих жалость к себе.

А. А. Чачило

г. Гомель, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ КАК СУЩЕСТВЕННЫЙ ФАКТОР ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Высокая школьная тревожность, как показатель эмоционального неблагополучия учащихся, отрицательно влияет на все сферы их жизнедеятельности: не только на учебу и взаимоотношения со сверстниками, но и приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов.

Школьная тревожность, по мнению А. В. Микляевой, является специфическим видом ситуационной тревожности, проявляющимся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющимся в этом взаимодействии [1, с. 26]. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников, родителей. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Значение детско-родительских отношений в возникновении и закреплении тревожности признается сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. Анализ тревожности детей с различными видами семейного неблагополучия в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах (5–17 лет), проведенный А. М. Прихожан [2], не выявил одного какого-либо вида нарушения, диапазон их чрезвычайно широк и включает по сути все возможные виды нарушений в отношениях взрослых к ребенку – от гипо- до гиперопеки, от повышенных ожиданий и требований, которым ребенок не может соответствовать до полного попустительства.

Вместе с тем существуют сведения о конкретных факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей школьной тревожности. Это, прежде всего, фактор несоответствия детей престижным устремлениям родителей, выделенный Б. Н. Филипсом (1978) в качестве значимого для тревожности младших школьников. Неадекватные ожидания со стороны родителей являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности – это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более

родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой (1988). Так, обследовав ребят 11–12 лет с разной успеваемостью, они обнаружили, что их тревожность зависит не столько от отметки, а скорее от того, как ее воспринимают, на взгляд ребенка, окружающие. Ребята, которые считают, что их «уважают за человеческие качества, а не за учебу», что «в классе больше ценят характер, а не отметки», а «мама и папа любят, даже если получишь тройку», оказались наименее тревожными [3, с. 41].

Целью нашего исследования было установление характера связи между школьной тревожностью и родительскими ожиданиями. В эмпирическом исследовании приняли участие ученики 6-х классов СШ № 22 г. Гомеля в возрасте 11–12 лет. Опросник школьной тревожности Филипса позволил оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Для изучения характера отношения детей к родителям и связанных с ними переживаний мы воспользовались детским вариантом теста незаконченных предложений Б. Форера.

Как показывают полученные результаты, высокий уровень школьной тревожности зафиксирован у 72 % испытуемых. Столько же подростков (72 %) испытывают сильный страх в ситуации проверки знаний (шкала 5). У 76 % испытуемых присутствует страх самовыражения (шкала 4). Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (шкала 6), который проявляется в ориентации на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревоге по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидании негативных оценок, выявлен у 84 % школьников. Сильное эмоциональное напряжение проявляется у 56 % подростков и при взаимодействии с учителями, что, по всей вероятности, связано с той же ситуацией проверки знаний (шкала 8).

Для изучения характера отношений детей к родителям и связанных с ними переживаний учащимся были предложены незаконченные предложения, анализ ответов на которые показал следующее.

Первые вопросы, которые задают им родители, придя домой: «Тебя сегодня вызывали? Какую тебе поставили отметку?» Часто они завершаются требованием: «Покажи дневник!»

Большинство подростков с высоким уровнем страха не соответствовать ожиданиям окружающих (76 %) думают, что родители будут ими недовольны, если они получают плохую оценку. Они испытывают

страх наказания со стороны родителей: «меня накажут», «я очень сильно получу», «меня папа прибьет». Среди других «семейных неприятностей» у них значительное место занимают переживания родителей: «Мама расстроится», «родителям будет стыдно за меня», «родители будут стесняться меня».

Подростки с низкими показателями по данной шкале (24 %) на вопрос: «Если я получу плохую отметку...», ответили, что постараются исправить оценку.

Таким образом, многие дети живут в атмосфере эмоционального неблагополучия, эмоциональной напряженности. Поскольку отношения в семье являются основным источником тревожности у школьников (А. М. Прихожан и др.), а одним из наиболее распространенных страхов детей является боязнь огорчить, расстроить родителей (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988), то становится ясным, что именно подобная атмосфера – значимый фактор в возникновении тревожности у современных школьников. Эта атмосфера препятствует переживанию чувства защищенности, надежности семейного окружения, что необходимо для нормального эмоционального самочувствия, и в целом нормального развития личности.

Литература

1. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
2. Прихожан, А. М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. – № 2 (2). URL: <http://psystudy.ru>.
3. Кочубей, Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

Л. И. Шрагина

г. Одесса, Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ВЛИЯНИЕ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

С целью исследования социально-психологического развития взрослых людей и факторов, влияющих на это развитие, автором на основе системного подхода была разработана анкета. Она состоит из вопросов, на которые респонденту предлагается ответить, и ряда

утверждений, с которыми он должен согласиться или не согласиться. Эти утверждения позволяют выявить значимые события жизненного пути и те кризисные ситуации, которые повлияли на развитие личности на протяжении жизни:

1. Нормативные возрастные факторы – психологические (возрастные кризисы) и социальные изменения, которые обычно происходят в предсказуемом возрасте.

2. Ненормативные факторы – сугубо личные события, происшествия и перемены в жизни человека (развод, потеря работы, болезнь, случайное знакомство с человеком или идеей и т. п.), которые могли оказать как отрицательное (кризисы дезадаптации, которые могут приходиться на хронологические интервалы, характерные для возрастных кризисов), так и положительное влияние на развитие личности человека.

3. Нормативные исторические факторы – война, эпидемия, экономические процессы, которые затрагивают все поколения (всю возрастную когорту) [1], [2].

Анкета может быть применена как при индивидуальном консультировании, так и при исследовании различных возрастных и социальных групп. Она включает в себя вопросы, позволяющие обнаружить факторы развития взрослого человека.

С помощью данной анкеты исследовалось влияние жизненных событий и кризисных ситуаций на развитие личности. В одном из наиболее широких исследований в 2012 году приняли участие студенты-заочники психологического факультета Христианского гуманитарно-экономического открытого университета (ХГЭУ). Состав выборки составил 156 человек в возрасте от 19 до 50 лет, среди которых 90 % – женщины, поэтому исследование можно рассматривать как гендерное. Респонденты, независимо от возраста, выделили три ведущих фактора, которые существенно повлияли на изменение их отношения к жизни:

1. Любовь (утверждение 1.3).

2. Принятие Веры (утверждение 1.9).

3. События, связанные с семьей (утверждение 1.10).

Эти факторы отражают особенности данной выборки (90 % – женщины, получающие психологическое образование в Христианском университете). Именно поэтому они отмечают роль принятия Веры и получение психологических знаний как основных факторов, которые оказали влияние на изменение своей личности и, соответственно, отношения к жизни.

Важность влияния отношений с родителями и дружеских отношений отмечают самые молодые респонденты – до 20 лет.

Появление детей наибольшее влияние оказало в возрастной группе 25–36 лет, когда материнство было выбрано как осознанная позиция.

С возрастом естественно увеличивается значение здоровья как фактора, который может повлиять на развитие взрослого человека. Здоровье как существенный фактор отмечается в группе после 45 лет.

Во всех возрастных группах также отмечено, что событие, повлиявшее на изменение их личности, было связано с потерей близких людей. В нашем исследовании – это в основном потеря одного из родителей, и только в двух случаях – потеря супруга.

Политико-экономические процессы в 2012 году еще не воспринимались в данной выборке как события, которые способствовали бы изменению личности респондентов и повлияли бы на их жизнь.

Интересно, что на фоне нормативных социальных изменений и значимых ненормативных событий наши респонденты не отметили влияние такого психологического фактора, как возрастные кризисы.

Литература

1. Крайг, Г. Психология развития. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 992 с.
2. Шрагина, Л. И. Психологические кризис и консультирование как творческие процессы // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ, 2010. – Т. 11. Вип. 3. – С. 474–481.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алейникова Ольга Сергеевна – аспирант кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ.

Андреева Алла Дамировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, Психологический институт РАО.

Атаманчук Анастасия Александровна – магистрант кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Ахунова Ирина Георгиевна – магистр психологии, старший преподаватель, Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске).

Баранова Елена Михайловна – стажер, Московский городской психолого-педагогический университет.

Белановская Марина Леонидовна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Белановская Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова.

Валитова Ирина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития, УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Валуйская Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Вальченко Светлана Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Вартанова Ирина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова.

Вержибок Галина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Минский государственный лингвистический университет.

Вдовенко Марина Викторовна – студентка факультета психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Гапанович-Кайдалова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Гапанович-Кайдалов Николай Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук ГУО «Гомельский инженерный институт» МЧС Республики Беларусь.

Гатальская Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Глозман Жанна Марковна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова.

Горленко Валентина Парфёновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Горская Галина Николаевна – преподаватель УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского».

Громыко Вероника Николаевна – магистрант кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Гуринович Дарья Ивановна – преподаватель-стажер кафедры клинической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Давидович Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Даниела Баррос да Силва Фрейре Андраде – Федеральный Университет Мато Гроссо (Бразилия).

Даукиша Лилия Марьяновна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Довнар Анастасия Евгеньевна – преподаватель кафедры психологии БГУ.

Дудаль Наталья Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Дьяков Дмитрий Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, заведующий кафедрой методологии и методов психологических исследований УО «БГПУ имени М. Танка».

Елисеев Олег Павлович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, Российский государственный Гуманитарный Университет, Институт психологии имени Л. С. Выготского.

Емельянова Наталья Евгеньевна – преподаватель УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского».

Ермоленко Ирина Александровна – старший преподаватель УО ВФ ФПБ «Международный университет «МИТСО».

Жадер Жанер Морейра Лопес – профессор Федерального Университета Флумененсе, Федерального Университета Луис де Фора (Бразилия).

Ждан Антонина Николаевна – доктор психологических наук, профессор, факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова.

Жеребцов Сергей Никифорович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Жилинская Алиса Викторовна – научный сотрудник лаборатории социальных и психологических проблем взросления, Московский городской психолого-педагогический университет.

Заулина Галина Валентиновна – старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Зенько Надежда Николаевна – аспирант кафедры педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Кадол Федор Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Каленик Анна Григорьевна – контролер-санинструктор ВВ МВД войсковая часть № 5525.

Карнелович Марина Михайловна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Катеринэ Силае Бенедикт – профессор Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия).

Клаудия да Коста Гимарайес Сантана – Федеральный Университет Флуминенсе (Бразилия).

Кобзев Роман Александрович – педагог-психолог, исследователь в области психологических наук, ГУО «Средняя школа № 196 г. Минска».

Коломинский Яков Львович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Колпачников Вениамин Валентинович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии Московского городского психолого-педагогического университета.

Колтышева Надежда Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Конина (Винникова) Софья Михайловна – нейропсихолог, Научно-исследовательский Центр Детской Нейропсихологии г. Москва.

Куксачёв Николай Николаевич – аспирант ГНУ «Институт философии НАН Беларуси».

Лазунина Екатерина Алексеевна – ассистент кафедры консультативной психологии, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.

Лапицкий Николай Константинович – старший преподаватель кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Ларионова Светлана Викторовна – педагог-психолог ГБОУ СОШНО № 367, г. Москва.

Ларкина Лариса Борисовна – преподаватель УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского».

Левит Леонид Зигфридович – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования.

Лелюк Анна Александровна – студентка Российского государственного социального университета, филиал в г. Минске.

Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, доцент, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина.

Лой Галина Васильевна – преподаватель УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского».

Лосик Георгий Васильевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Объединенный институт проблем информатики НАН Беларуси.

Лукреция Рамос да Силва Коррейя – профессор Федерального Университета Флумененсе (Бразилия).

Малахов Олег Алексеевич – кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Мальцева Ольга Евгеньевна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Маркевич Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Матюшкина Елена Яковлевна – кандидат психологических наук, руководитель отдела обучения ООО Центр разработки и поддержки, г. Тула.

Мельникова Ольга Николаевна – ассистент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Милеев Андрей Сергеевич – аспирант кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Московский государственный областной университет.

Мона Лиза Резенде Кариджо – Федеральный Университет Мато Гроссо (Бразилия).

Моника де Карвальо Тейшейра – Федеральный Университет города Жуиз де Фора (Бразилия).

Морейра Ана Роза Пикансо – доктор педагогических наук, профессор, Федеральный Университет Флуминенсе (Бразилия).

Мурашова Юлия Владимировна – студентка факультета психологии и педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Наконечная Мария Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н. В. Гоголя.

Недвещкая Татьяна Михайловна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Минский областной Институт развития образования.

Новельская Светлана Александровна – студентка 5 курса факультета психологии УО «БГПУ имени Максима Танка».

Новикова Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный Гуманитарный Университет, Институт психологии имени Л. С. Выготского.

Ноэл Роза Елена – профессор Федерального Университета Пелотас (Бразилия).

Олифирович Наталья Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Папуча Николай Васильевич – доктор психологических наук, доцент, заведующий, профессор кафедры общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н. В. Гоголя.

Пергаменщик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, УО «БГПУ имени Максима Танка».

Петерсон Пауло Силва де Алмейда – ФАЭТЭК Трес Риос (Бразилия).

Питано Сандро де Кастро – доктор педагогических наук, профессор, профессор Федерального Университета Пелотас (Бразилия).

Польская Наталия Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.

Поляков Алексей Михайлович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии БГУ.

Престес Зоя – доктор педагогических наук, профессор Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия).

Приходько Екатерина Владимировна – магистр психологических наук, ассистент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины».

Пузыревич Наталия Леонидовна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой прикладной психологии УО «БГПУ имени М. Танка».

Пчелинцева Ольга Александровна – преподаватель, Российский государственный Гуманитарный Университет, Институт психологии имени Л. С. Выготского.

Пылишева Ирина Александровна – магистр психологических наук, ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Решенок Дмитрий Николаевич – ассистент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Самохвалова Анна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова.

Сапего Екатерина Ивановна – магистр педагогических наук, психолог ОО «Белорусская Ассоциация психотерапевтов».

Северин Алексей Викторович – преподаватель кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Селезнёв Александр Алексеевич – старший преподаватель кафедры психологии Барановичского государственного университета.

Селиванова Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Семчук Любовь Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зам. декана факультета психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Сериков Алексей Вячеславович – студент факультета психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Сечко Нина Федоровна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Международный гуманитарно-экономический институт.

Сильченко Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Симонович Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, Российский государственный Гуманитарный Университет, Институт психологии имени Л. С. Выготского.

Синица Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии УО «БГПУ имени Максима Танка».

Скринник Анна Иосифовна – ст. преподаватель кафедры международного права Международного университета «МИТСО» (г. Минск).

Соколова Кристина Леонидовна – аспирант, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Соколова Эмилия Александровна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Станибула Степан Александрович – ассистент кафедры социальной педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Степанова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М. В. Ломоносова.

Султанова Наиля Даутовна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии НФ ФГБОУ ВПО «Поволжская ГАФКСиТ» г. Набережные Челны.

Тиаго Богоссиян – Федеральный Университет Флуминенсе (Бразилия).

Талюк Вероника Николаевна – студентка факультета психологии и педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Фернанда Кристина Фернандес Намора – профессор Федерального Университета Флумененсе (Бразилия).

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии БГУ.

Фурманова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры прикладной психологии УО «БГПУ имени Максима Танка».

Ходько Аксана Федоровна – аспирант, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации.

Чачило Анастасия Александровна – студентка факультета психологии и педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Шавес Марта – доктор педагогических наук, профессор Университета города Маринга (Бразилия).

Шаппер Илка – Федеральный Университет города Жуиз де Фора (Бразилия).

Шаппер Сантос Нубия – Федеральный Университет города Жуиз де Фора (Бразилия).

Шатюк Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Шилова Галина Петровна – старший преподаватель, Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя.

Шлома Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры педагогической психологии УО «ВГУ имени П. М. Машерова».

Шрагина Лариса Исааковна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии, Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова.

Штейн Винициус – профессор Университета города Маринга (Бразилия).

Элиза Апаресида де Лима – доктор педагогических наук, профессор, Государственный Университет Паулиста «Жулио де Мескита Фильо» (Бразилия).

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

| | |
|--|----|
| <i>Белановская О. В.</i> Знак, способствующий развитию: трансформации в рамках динамики структуры самосознания | 3 |
| <i>Вартанова И. И.</i> Личностное развитие и ценности старшеклассников | 6 |
| <i>Глозман Ж. М.</i> Концепции психологии искусства Л. С. Выготского в самоопределении и саморазвитии личности | 9 |
| <i>Дьяков Д. Г.</i> К теоретическому обоснованию культурно-исторически фундированной модели самоидентификации | 12 |
| <i>Елисеев О. П.</i> Конструктивный подход в методологии Л. С. Выготского | 15 |
| <i>Елисеев О. П.</i> Конструктивный путь неоклассической науки ... | 18 |
| <i>Ждан А. Н.</i> Начало творческой биографии Л. С. Выготского ... | 21 |
| <i>Жилинская А. В.</i> Уровневая модель развития целеполагания | 24 |
| <i>Зенько Н. Н.</i> Сущность феномена «самореализация личности» . | 27 |
| <i>Кобзев Р. А.</i> Гомельский период жизни и творчества Л. С. Выготского | 30 |
| <i>Коломинский Я. Л.</i> Знаковое опосредование в структуре психологической культуры | 32 |
| <i>Колпачников В. В.</i> Некоторые перспективы разработки культурно-исторической психологии | 36 |
| <i>Колтышева Н. И.</i> Проблема социализации в наследии Л. С. Выготского | 39 |
| <i>Левит Л. З.</i> Личностно-ориентированная концепция счастья и культурно-историческая теория: место встречи | 41 |
| <i>Левит Л. З.</i> По следам двух экспедиций: современные интерпретации когнитивных различий | 44 |
| <i>Наконечная М. Н.</i> Зона ближайшего развития и просоциальная активность личности | 45 |
| <i>Недвецкая Т. М.</i> Онтогенетические аспекты развития социального интеллекта в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского | 48 |
| <i>Новикова Т. С., Пчелинцева О. А.</i> Игра как особая форма рефлексии | 50 |

| | |
|--|----|
| <i>Польская Н. А.</i> Самоповреждение в онтогенезе: от непроизвольного движения к целенаправленному действию | 51 |
| <i>Поляков А. М.</i> Проблема сознания и его символическая природа. | 54 |
| <i>Зоя Престес, Лукресия Рамос да Сильва Коррейя, Фернанда Фернандес Намора</i> Коллектив как фактор развития человека ... | 57 |
| <i>Селиванова Л. И.</i> Синергетические характеристики саморазвития личности в трудах Л. С. Выготского | 60 |
| <i>Степанова М. А.</i> К психологии театрального искусства | 64 |
| <i>Илка Шаппер, Нубия Шаппер Сантос</i> Между мыслью и словом: обсуждая смыслы и значения | 68 |
| <i>Шилова Г. П.</i> Эмоции в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского | 71 |

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

| | |
|---|-----|
| <i>Вдовенко М. В.</i> Агрессивность и враждебность как факторы психосоматики | 74 |
| <i>Гатальская Г. В., Преснякова С. А.</i> Используемые стили юмора и психологическое благополучие в юности | 76 |
| <i>Громыко В. Н.</i> Индивидуально-личностные особенности как факторы статуса подростка в группе сверстников | 79 |
| <i>Даукиша Л. М.</i> Психологическая культура родителей и волевая саморегуляция подростков | 81 |
| <i>Довнар А. Е.</i> Влияние насилия в мультфильмах на агрессивность и атрибуцию враждебности школьников в период среднего детства | 84 |
| <i>Заулина Г. В.</i> Роль личностных качеств преподавателя психологии в профессиональной идентификации студентов-психологов.. | 87 |
| <i>Коломинский Я. Л.</i> Психологическая культура детства в контексте культурно-исторической теории | 90 |
| <i>Лелюк А. А., Ахунова И. Г.</i> Нервно-психическая устойчивость как фактор психологического здоровья курсантов военной академии | 91 |
| <i>Летягина С. К.</i> О психологических проблемах совмещения профессиональной и родительской функций у женщин | 94 |
| <i>Матюшкина Е. Я.</i> Мониторинг психоэмоционального состояния сотрудников контактного центра в условиях высокой нагрузки ... | 97 |
| <i>Милеев А. С.</i> Виды тревоги в психоаналитической теории | 100 |

| | |
|--|-----|
| <i>Мурашова Ю. В.</i> Механизмы психологической защиты у склонных к суициду лиц | 103 |
| <i>Пылишева И. А.</i> Психологическое здоровье личности: теоретический аспект | 106 |
| <i>Самохвалова А. Г.</i> Коммуникативная активность ребенка как условие преодоления трудностей общения | 108 |
| <i>Селезнёв А. А.</i> Тема самоактуализации в контексте гуманистической психологии А. Маслоу | 111 |
| <i>Соколова К. Л.</i> Толерантность и психологическое здоровье личности | 114 |

РАЗДЕЛ III. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Алейникова О. С.</i> Соотношение процессов обучения и умственного развития школьников в контексте идей Л. С. Выготского ... | 118 |
| <i>Катерине Силаэ Бенедикт</i> На участках картографических сетей: картография с детьми | 120 |
| <i>Тиаго Богоссиян, Жадер Жанер Морейра Лопес</i> Пространства игры | 123 |
| <i>Валульская Т. Л.</i> Развитие интеллектуальной активности студентов в образовательной среде | 125 |
| <i>Вальченко С. А.</i> Нравственное сознание как психолого-педагогическая категория | 128 |
| <i>Гапанович-Кайдалов Н. В.</i> Оценка качества жизни личности в информационном обществе | 131 |
| <i>Гапанович-Кайдалова Е. В.</i> Проблема эмоционального выгорания менеджеров в сфере образования | 134 |
| <i>Гуринович Д. И.</i> Раннее обучение ребенка школьным навыкам и произвольная регуляция деятельности | 137 |
| <i>Давидович А. А., Гуринович Д. И.</i> Проблемы современного дошкольного образования: сюжетно-ролевая игра | 140 |
| <i>Ермоленко И. А.</i> Влияние компьютерных технологий на культуру учебного процесса | 143 |
| <i>Кадол Ф. В.</i> Гуманизм как основа нравственного воспитания (из опыта работы) | 146 |
| <i>Карнелович М. М.</i> Реализация принципов культурно-исторического подхода в экспериментальной программе, нацеленной на развитие субъектности педагога | 149 |

| | |
|---|-----|
| <i>Лазунина Е. А.</i> Влияние социально-экономической ситуации на изменение когнитивных стратегий при понимании и запоминании учебного текста | 151 |
| <i>Латицкий Н. К.</i> Особенности волевой регуляции школьников .. | 155 |
| <i>Ларионова С. В.</i> Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского как основа инклюзивного образования в России | 157 |
| <i>Ларкина Л. Б.</i> Инновации современного образовательного процесса: взгляд Л. С. Выготского на биологический и социальный факторы воспитания | 160 |
| <i>Лой Г. В.</i> Профессиональная медиокомпетентность современного педагога | 164 |
| <i>Лосик Г. В.</i> Закономерности перцептивных действий и метод Марии Монтессори | 167 |
| <i>Малахов О. А.</i> Практическая психология – востребованная специальность в современных условиях | 170 |
| <i>Мальцева О. Е.</i> Изменение учебной мотивации студентов в различные периоды профессионального обучения | 172 |
| <i>Мишина Е. И.</i> Эмпирическая модель личностной рефлексии будущих специалистов | 174 |
| <i>Ана Роза Пикансо Морейра</i> Дети и пространства в детских учреждениях: вклад культурно-исторической перспективы | 176 |
| <i>Решенок Д. Н.</i> Особенности перцептивных действий студентов вуза | 178 |
| <i>Клаудия да Коста Гимарайес Сантана, Петерсон Пауло Силва де Алмейда, Моника де Карвальо Тейшейра</i> Анализ деятельности учителя: размышления на основе культурно-исторической теории | 181 |
| <i>Сапего Е. И.</i> Трансформация личности учителя в процессе педагогического труда | 183 |
| <i>Северин А. В.</i> Перцептивные действия подростков при блокировке звеньев модели перцептивного действия с предметом вариативной формы | 186 |
| <i>Скринник А. И.</i> Образовательные возможности интернет-технологий | 189 |
| <i>Станибула С. А., Герасименко А. А.</i> Спортивная деятельность как средство развития психических процессов личности | 192 |
| <i>Ходько А. Ф.</i> Развитие нравственной сферы личности студентов в процессе обучения | 194 |
| <i>Шавес М., Престес З., Анаресиде де Лима Э.</i> Культурно-историческая теория и организация пространства и времени в учреждениях детского воспитания: этюды гуманитарных интервенций в Бразильских регионах | 197 |

| | |
|---|-----|
| <i>Шавес М., Штейн В., Престес З.</i> Культурно-историческая теория, этюды и педагогические интервенции для детского воспитания в штате Парана (Бразилия) | 199 |
| <i>Rosa Elena Noal, Sandro de Castro Pitano</i> A representação mental do conhecimento geográfico por cegos congênitos e adquiridos: um estudo ancorado no pensamento de Vigotski | 201 |

РАЗДЕЛ IV. ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗА ЖИЗНИ РОДИТЕЛЕЙ И КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО МИРА РЕБЕНКА. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

| | |
|---|-----|
| <i>Андреева А. Д.</i> Психологические проблемы родительства в современном социокультурном контексте | 205 |
| <i>Белановская М. Л.</i> Семейная система как детерминанта социальной ситуации развития личности | 207 |
| <i>Валитова И. Е.</i> Проблема определения содержания зоны ближайшего развития у детей с аутизмом | 210 |
| <i>Вержибок Г. В., Сечко Н. Ф.</i> Удовлетворенность браком как фактор стабильности семейных отношений | 213 |
| <i>Горбачёва И. С.</i> Влияние детско-родительских отношений на самооценку младшего школьника | 216 |
| <i>Горская Г. Н.</i> Необходимость взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей как средство гармоничного развития ребенка | 218 |
| <i>Емельянова Н. Е.</i> Влияние семьи на психическое развитие ребенка | 221 |
| <i>Мона Лиза Резенде Каррижо, Даниела Баррос да Силва Фрейре Андраде, Зоя Престес</i> Госпитализированные дети и их переживания в контексте культурно-исторической теории | 223 |
| <i>Конина С. М.</i> Ведущие синдромы несформированности высших психических функций в дошкольном возрасте | 226 |
| <i>Маркевич О. В., Каленик А. Г.</i> Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи . | 228 |
| <i>Мельникова О. Н.</i> Инклюзивное образование в контексте компетентностного подхода | 230 |
| <i>Олифинович Н. И.</i> Системно-аналитическая модель семейной терапии | 233 |
| <i>Приходько Е. В.</i> Влияние виктимизации в семье на личность ребёнка | 236 |

| | |
|---|-----|
| <i>Симонович Н. Е.</i> Физкультура как средство укрепления семьи и конструирования социального мира ребенка | 239 |
| <i>Синица Т. И., Новельская С. А.</i> Понимание эмоций других людей детьми с синдромом Дауна | 241 |
| <i>Синица Т. И.</i> Сотрудничество и общение как ведущий механизм психологической коррекции вторичных отклонений у детей с особенностями развития | 243 |
| <i>Шатюк Т. Г.</i> Креативные технологии как средство сопровождения детей с особенностями развития | 246 |
| <i>Шлома Д. В.</i> Особенности восприятия и анализа процесса общения со сверстниками противоположного пола у подростков с нарушением зрения | 249 |

РАЗДЕЛ V. КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЕ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

| | |
|---|-----|
| <i>Атаманчук А. А.</i> Переживание ситуации преступления в контексте жизненного пути криминогенной личности | 252 |
| <i>Березина Т. Н., Баранова Е. М.</i> Жизненный путь личности и факторы его продолжительности | 255 |
| <i>Воробей Е. В.</i> Переживание романтических чувств через интернет | 258 |
| <i>Горленко В. П.</i> Моральный выбор и рефлексия поведения: философско-этический аспект | 260 |
| <i>Дудаль Н. Н.</i> Специфика детских переживаний в жизни взрослого человека с точки зрения культурно-исторической психологии. | 264 |
| <i>Дудко Д. Д.</i> Отыскание смысла как одна из центральных проблем личности юношеского возраста | 267 |
| <i>Жеребцов С. Н.</i> Достоинство человека и новые функциональные органы переживаний личности в эпоху возрождения | 270 |
| <i>Куксачёв Н. Н.</i> К вопросу о самоопределении личности через коэкзистенциальное сострадание | 274 |
| <i>Папуча Н. В. Л. С.</i> Выготский о психологии переживания | 276 |
| <i>Пергаменичик Л. А.</i> Переживание потери: от невротической вины к восстановлению непрерывности | 279 |
| <i>Пузыревич Н. Л.</i> Кризисные события жизненного пути как фактор рискованного поведения современных подростков | 281 |
| <i>Семёнова Е. М., Привалова В. Ю.</i> Стратегии копинг-поведения личности в периоды возрастных кризисов | 284 |

| | |
|---|-----|
| <i>Семенова Е. А.</i> Совладание с самим собой и идеальная форма в традиции культурно-исторической и гуманистической психологии (к постановке проблемы) | 287 |
| <i>Сериков А. В.</i> К проблеме игрового переживания | 290 |
| <i>Сильченко И. В.</i> К вопросу о переживании межличностных отношений | 293 |
| <i>Соколова Э. А.</i> Представленность переживаний в сознании при психологической проблеме | 296 |
| <i>Султанова Н. Д.</i> Программа психолого-акмеологического сопровождения мигрантов зрелого возраста | 298 |
| <i>Талюк В. Н.</i> Самораскрытие в профилактике психологического отчуждения личности юношеского возраста | 302 |
| <i>Фурманов И. А.</i> Переживания детей в ситуации психологического насилия | 304 |
| <i>Фурманова Н. В.</i> Эмоциональные переживания адаптивной и дезадаптивной личности в период ранней взрослости: сравнительный анализ | 307 |
| <i>Чачило А. А.</i> Переживание отношений с родителями как существенный фактор школьной тревожности | 309 |
| <i>Шрагина Л. И.</i> Влияние событий жизненного пути и кризисных ситуаций на развитие личности | 311 |
| <i>Сведения об авторах</i> | 314 |

Научное издание

**Л. С. Выготский и современная
культурно-историческая психология:**

**проблемы развития личности
в изменчивом мире**

Материалы V Международной научной конференции

(Гомель, 5–6 июня 2014 года)

В авторской редакции

Подписано в печать 10.04.2014. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 19,1.

Уч.-изд. л. 20,8. Тираж 75 экз. Заказ 330.

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.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ