

Психологический VADEMECUM

ВИТЕБЩИНА Л.С. ВЫГОТСКОГО

Витебск 2016



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

Витебщина Л.С. Выготского

Сборник научных статей

Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2016*

УДК159.9(091)(470)«19»(062)
ББК 88я431+88.1(2)61-730я431
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 25.10.2016 г.

Сборник основан в 2015 г.

Редакторы:

заведующий кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*; старший преподаватель
кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова *В.А. Каратерзи*

Редакционная коллегия:

заведующий кафедрой психологии БГУ, доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*;
доктор психологических наук (ГУО «Академия последиplomного образования»), профессор
В.А. Янчук; профессор кафедры романо-германской филологии ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор филологических наук *В.А. Маслова*; профессор кафедры прикладной психологии ВГУ имени
П.М. Машерова, кандидат психологических наук *О.Е. Антипенко*; профессор кафедры прикладной
психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *Л.Н. Абрамова*; доцент
кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат философских наук
А.И. Мурашкин; доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук *С.Ю. Девярых*; доцент кафедры прикладной психологии
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *Н.В. Кухтова*; доцент кафедры
прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *М.А. Кияшко*;
доцент кафедры правоведения УО ФПБ ВФ «Международный университет «МИТСО»»,
кандидат психологических наук *С.М. Стародынова*; доктор философии (PhD)
(Республика Польша, Государственная высшая техническая школа в Ратибурже)

Иоланта Габздыль

Рецензенты:

кафедра социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова
(заведующий кафедрой, доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*);
кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»
(заведующий кафедрой, кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*);
Высшая профессиональная школа в Новом Сольче (Польша)
(доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*)

Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского : сборник научных статей /
П86 под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 300 с.
ISBN 978-985-517-552-1.

Сборник посвящен 120-летию выдающегося психолога XX века Л.С. Выготского. В издании представлены результаты исследований ученых Витебского региона, которые базируются на бесценном багаже научных идей Л.С. Выготского. Статьи охватывают широкий круг проблем, исследуемых как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых как Республики Беларусь, так и других стран (Россия, Словения, Словакия, Сербия, Польша).

Материалы сборника предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК159.9(091)(470)«19»(062)
ББК 88я431+88.1(2)61-730я431

ISBN 978-985-517-552-1

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Список трудов Л.С. Выготского	10
Янчук В.А. Л.С. Выготский и культурный переворот в психологии	21
Космач В.А. Л.С. Выготский: страницы жизни и научной деятельности (1896–1934 гг.)	33
Маслова В.А. Понимание как средство выживания человечества: учение Л.С. Выготского и психолингвистический подход	39
Каравкин В.И. «Психология искусства» Л.С. Выготского в истории эстетической мысли	44
Богомаз С.Л., Моторов С.А. Проблемное поле ментальности в современном гуманитарном познании	56
Абрамова Л.Н. Идеи Л.С. Выготского: вчера, сегодня, завтра	67
Алексеенок Д.В. Развитие творческих способностей младших школьников с позиций идей Л.С. Выготского	70
Андрущенко Н.Ю. Проблемы социальной педагогики в трудах Л.С. Выготского	74
Вайцехович Л.О. Особенности профессиональной мотивации студентов с различными типами отношений к символической реальности	80
Виноградова С.А. Идеи Л.С. Выготского в практике специальной психологии	85
Власенко Ю.М. Смыслжизненные ориентации студентов – будущих специалистов по социальной работе	88
Ганкович А.А. Технологии арт-терапии в коррекционной работе для детей с ОПФР на основе идей Л.С. Выготского	93
Гириная А.Ю. Ошибки внимания через призму культурно-исторической теории Л.С. Выготского	97
Гучкова А.С. Характеристика взглядов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему понимания «образа»	102
Данилова Ж.Л. Идеи Л.С. Выготского в практико-ориентированном обучении студентов	108
Ермашкевич М.М. Адаптация детей к учреждению дошкольного образования в период кризиса трех лет	114
Ермоленко И.А. Компьютеризация школьного обучения в системе теории перцептивных действий: культурно-исторический подход	121
Каратерзи В.А. Исследование высших психических функций в трудах Л.С. Выготского как основа для изучения их развития на современном этапе (на примере развития речи воспитанников дома ребенка)	125
Кияшко М.А., Кияшко Д.Ю. Научное наследие Л.С. Выготского в современной психологии	131
Косареvская Т.Е., Васильева Г.С., Кутькина Р.Р. Категориальная структура восприятия произведений абстрактного искусства	136
Кухтова Н.В., Старовойтов А.В. Ценность здоровья педагогов в контексте взглядов Л.С. Выготского	143

<i>Лауткина С.В.</i> Инклюзивное образование в Республике Беларусь в аспекте идей Л.С. Выготского	147
<i>Милашевич Е.П.</i> Роль социального статуса в динамике развития зрелой личности	150
<i>Пашкович С.Ф., Богомаз С.Л.</i> Особенности психологической адаптации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата	155
<i>Поташёва Ю.Л.</i> Гений Л.С. Выготского	161
<i>Прудникова И.И.</i> Влияние идей и личности Л.С. Выготского на психолого-педагогический процесс в вузе	165
<i>Селезнева Е.В.</i> Взаимосвязь креативности и волевого усилия в интеллектуальной деятельности младших школьников	169
<i>Стреленко А.А.</i> Роль знака в развитии образа виктимных подростков	172
<i>Тимофеев Е.С.</i> Динамика развития структурных компонентов самосознания детей 5–7 лет	180
<i>Фельдман Т.А.</i> Преобладающие копинг-стратегии студентов в ситуации стресса	185
<i>Циркунова Н.И.</i> Использование идей Л.С. Выготского в школе-интернате для детей с нарушением слуха в образовательном процессе	189
<i>Швед М.В., Данилова Ю.А.</i> Проблема развития воображения в трудах Л.С. Выготского	195
<i>Шляхто Я.С.</i> Экокультурная образовательная среда как основной фактор успешной адаптации к условиям обучения в школе на второй ступени общего среднего образования	197
<i>Шмуракова М.Е., Совейко Е.И.</i> Рефлексивные компоненты самостоятельной учебной деятельности учащегося	201
<i>Шпак В.Г., Ганкович А.А.</i> Влияния игры на процесс формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста	207
<i>Янчий А.И., Цуранова С.П.</i> Содержательные характеристики личностной идентификации подростков с девиантным поведением	211
<i>Kasáčová Lenka.</i> Dôvody a možnosti vizuálnej komunikácie v primárnom vzdelávaní	220
<i>Gerová Lubica.</i> Kocky a ich využitie pri rozvíjaní geometrických predstáv v primárnom vzdelávaní	233
<i>Kariková Soňa, Denisa Sukulová, Šimoniová-Černáková Ruženka.</i> Konštrukt národnostnej identity budúcich učiteľov na slovensku a v srbsku	238
<i>Kariková Soňa, Doušková Alena.</i> Vzdelávanie detí novodobých slovenských migrantov v západných krajinách EU	247
<i>Bernátová Renáta.</i> E-learningova podpora vysokoškolského vzdelávania študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika	256
<i>Cabanová Mariana.</i> Možnosti identifikácie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na prahu vzdelávania a postoje učiteľov	270
<i>Monika Miňová.</i> Rómske dieťa v materskej škole	282

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выдающийся советский психолог А.Р. Лурия в научной автобиографии, отдавая дань своему наставнику и другу, писал: «Не будет преувеличением назвать Л.С. Выготского гением». В унисон звучат и слова Б.В. Зейгарник: «Он был гениальный человек, создавший советскую психологию». С этими оценками, наверное, согласится любой психолог. По сей день идеи Выготского составляют основу научного мировоззрения настоящих профессионалов

Биография Л.С. Выготского не богата внешними событиями. Жизнь его была наполнена изнутри. Тонкий психолог, эрудированный искусствовед, талантливый педагог, большой знаток литературы, блестящий стилист, наблюдательный дефектолог, изобретательный экспериментатор, вдумчивый теоретик. Но прежде всего Выготский был мыслителем.

«Лев Семенович Выготский бесспорно занимает исключительное место в истории советской психологии. Именно он заложил те основы, которые стали исходными для ее дальнейшего развития и во многом определили ее современное состояние... Нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л.С. Выготский не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, пато- и нейропсихология – во все эти области он внес новую струю» – так журнал «Вопросы психологии» писал к 80-летию со дня рождения Выготского. Трудно поверить, что эти слова относятся к человеку, посвятившему психологии немногим более десяти лет своей жизни.

Лев Семенович Выготский, второй из восьми детей банковского служащего, родился 5 (17) ноября 1896 г. в Орше. Его родители были людьми небогатыми, но высокообразованными, владели несколькими языками. Их примеру последовал и сын, в совершенстве овладевший английским, французским и немецким.

В 1897 г. семья переехала в Гомель. Здесь прошли его детские годы, здесь в 1913 г. он с отличием закончил гимназию. Продолжить образование Выготский решил в Московском университете. Ему повезло, он попал в «процентную норму» для лиц еврейского происхождения. Перед этой категорией молодых людей выбор факультетов был невелик. Наиболее реальные перспективы профессиональной карьеры сулила специальность либо врача, либо юриста. При выборе специальности юноша поддался уговорам родителей, которым казалось, что медицинское образование сможет обеспечить сыну в будущем интересную работу и средства к существованию. Но занятия на медицинском факультете не увлекли Выготского, и менее чем через месяц после поступления в университет он перевелся на юридический факультет. Окончание этого факультета открывало возможности поступления в адвокатуру, а не на государственную службу. Это давало разрешение жить вне «черты оседлости».

Наряду с государственным университетом Выготский посещал занятия в учебном заведении особого типа, созданном на средства либерального деятеля народного образования А.Л. Шанявского. Это был Народный университет, без обязательных курсов и посещений, без зачетов и экзаменов, где мог обучаться всякий желающий. Диплом Университета Шанявского официального признания не имел. Однако уровень преподавания был там чрезвычайно высок. Психологию и педагогику в этом университете преподавал П.П. Блонский.

В Университете Шанявского Выготский сблизился с либерально настроенной молодежью, а его наставником стал известный литературный критик Ю. Айхенвальд. Сама атмосфера народного университета, общение с его студентами и пре-

подавателями значили для Выготского намного больше, чем занятия на юридическом факультете. И вовсе не случайно, что годы спустя, тяжело больной, он обратился с просьбой об издании своих работ именно к Айхенвальду.

Интерес к психологии пробудился у Выготского в студенческие годы. Первые книги из этой области, о которых с достоверностью известно, что они были им прочитаны, – это известный трактат А.А. Потебни «Мысль и язык», а также книга У. Джемса «Многообразие религиозного опыта». С.Ф. Добкин называет также «Психопатологию обыденной жизни» З. Фрейда, которая, по его словам, сильно заинтересовала Выготского. Вероятно, этот живой интерес впоследствии привел Выготского в ряды Русского психоаналитического общества, что, впрочем, явилось нехарактерной страницей его научной биографии. Судя по его трудам, идеи Фрейда заметного влияния на него не оказали. Чего, напротив, не скажешь о теории А. Адлера. Понятие компенсации, центральное для индивидуальной психологии Адлера, впоследствии становится краеугольным камнем дефектологической концепции Выготского.

Зародившееся в студенческие годы увлечение психологией определило всю последующую судьбу Выготского. Сам он об этом писал так: «Еще в университете занялся специальным изучением психологии... и продолжал его в течение всех лет». И позже подтверждал: «Научные занятия по психологии начал еще в университете. С тех пор ни на один год не прерывал работы по этой специальности». Небезынтересно, что специального психологического образования как такового в ту пору практически не существовало, и Л.С. Выготский, подобно большинству пионеров этой науки, дипломированным психологом не был.

В официальной справке о своей научно-исследовательской работе Выготский записал: «Начал заниматься исследовательской работой в 1917 г., по окончании университета. Организовал психологический кабинет при педтехникуме, где вел исследования».

Эти слова относятся к гомельскому периоду его деятельности. В родной город Выготский вернулся в 1917 г. и занялся преподавательской работой. В Гомеле им были написаны две большие рукописи, вскоре привезенные в Москву, – «Педагогическая психология» (издана в 1926 г., новое издание вышло в 1991 г.) и «Психология искусства», защищенная как диссертация.

В России в предреволюционный период в научном изучении психики возникла парадоксальная ситуация. С одной стороны, существовали психологические центры (главный из них – Психологический институт при Московском университете), где доминировала отживавшая свой век психология сознания, которая строилась на субъективном методе. С другой стороны, руками русских физиологов была создана наука о поведении, опиравшаяся на объективный метод. Ее исследовательские программы (авторами которых являлись В.М. Бехтерев и И.П. Павлов) позволяли изучать закономерность механизма поведения исходя из тех же принципов, которым следуют все естественные науки. Концепция сознания оценивалась как идеалистическая. Концепция поведения (основанная на условных рефлексах) – как материалистическая. В этой атмосфере Выготский занял своеобразную позицию. Он обвинил повсеместно торжествовавших свою победу рефлексологов в дуализме. Его первоначальный план сводился к тому, чтобы объединить знание о поведении как системе рефлексов с зависимостью этого поведения, когда речь идет о человеке, от сознания, воплощенного в речевых реакциях. Эту идею он положил в основу своего первого программного доклада, с которым выступил в январе 1924 г. в Петрограде на съезде исследователей поведения.

Доклад, сделанный Выготским, произвел на Лурию такое впечатление, что он, несмотря на молодость, бывший уже тогда ученым секретарем Психологического института, сразу бросился убеждать К.Н. Корнилова, возглавлявшего институт, немедленно, сейчас же этого никому не известного человека из Гомеля переманить в Москву. Выготский предложение принял, переехал в Москву, и его поселили прямо в институтском подвале. Работать он начал в непосредственном сотрудничестве с А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым. Он поступил в аспирантуру и формально был как бы учеником Лурии и Леонтьева, но сразу же стал, по существу, их руководителем – образовалась знаменитая «тройка», переросшая потом в «восьмерку». Никто из входивших в эти своеобразные объединения молодых людей тогда не предполагал, что судьба столкнула их с замечательным человеком, который в свои 27 лет уже был сложившимся ученым. Они не знали, что в 19 лет он написал замечательную работу «Трагедия о Гамлете, принце Датском» и ряд других хорошо известных сегодня работ (психологический анализ басен, рассказов И.А. Бунина), что до приезда в Москву он успел выработать совершенно новый взгляд на психологию искусства и его роль в жизни человека, по сути дела, заложив основы психологического подхода к литературному творчеству. Сам Выготский об этих своих трудах не упоминал, а его товарищам по работе в Психологическом институте не приходило в голову, что у него может существовать еще один обширный круг интересов – настолько глубокими были мысли, которыми он с ними делился, что, казалось, они не могут оставить в сознании человека места ни для чего другого.

Мысль Выготского развивалась в совершенно новом для тогдашней психологии направлении. Он впервые показал – не почувствовал, не предположил, а аргументированно продемонстрировал, – что наука эта находится в глубочайшем кризисе. Лишь в начале восьмидесятых в собрании его сочинений будет опубликован блестящий очерк «Исторический смысл психологического кризиса». В нем взгляды Выготского выражены наиболее полно и точно. Работа написана незадолго до смерти. Он умирал от туберкулеза, врачи дали ему три месяца жизни, и в больнице он лихорадочно писал, чтобы изложить свои главные мысли.

Суть их в следующем. Психология фактически разбилась на две науки. Одна – объяснительная или физиологическая, она на самом деле раскрывает смысл явлений, но оставляет за своими границами все сложнейшие формы человеческого поведения. Другая наука – описательная, феноменологическая психология, которая, наоборот, берет самые сложные явления, но лишь рассказывает о них, потому что, по мнению ее сторонников, явления эти недоступны объяснению.

Выход из кризиса Выготский видел в том, чтобы уйти от этих двух совершенно независимых дисциплин и научиться объяснять сложнейшие проявления человеческой психики. И вот тут был сделан капитальнейший шаг в истории советской психологии. Тезис Выготского был таким: чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадают в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов. Поэтому Выготский называл свою психологию либо «исторической», поскольку она изучает процессы, возникшие в общественной истории человека, либо «инструментальной», так как единицей психологии были, по его мнению, орудия, бытовые предметы, либо же,

наконец, «культурной», потому что эти вещи и явления рождаются и развиваются в культуре, – в организме культуры, в теле ее, а не в органическом теле индивида.

Культурно-историческая концепция Выготского вызвала активное сопротивление. Стали появляться статьи, в которых автор ее разоблачался в различного рода отклонениях от истинной науки. Одна из наиболее опасных была написана неким Феофановым, сотрудником того же института. Он назвал ее «Об одной эклектической теории в психологии», но типография напечатала «Об одной электрической теории...». Эта забавная опечатка сильно снизила убойную силу статьи, но следующие за нею были набраны более тщательно. Новые идеи непросто входили в науку.

Еще в «Психологии искусства» Выготский ввел понятие эстетического знака как элемента культуры. Обращение к знаковым системам, которые творятся культурой народа и служат посредниками между тем, что обозначается системами знаков, и субъектом (личностью, которая ими оперирует), изменило общий подход Выготского к психическим функциям. Применительно к человеку, в отличие от животных, он рассматривает знаковые системы как средства культурного развития психики. Это глубоко новаторское представление побудило его выделить в круг психических функций человека знаково-опосредованный уровень их организации.

Знакомясь с марксизмом, он переносит на знаки марксистское учение об орудиях труда. Знаки культуры – это также орудия, но особые, психологические. Орудия труда изменяют вещество природы. Знаки же изменяют не внешний материальный мир, а психику человека. Сперва эти знаки используются в общении между людьми, во внешнем взаимодействии. А затем этот процесс из внешнего становится внутренним (переход извне внутрь был назван интериоризацией). Благодаря этому и происходит «развитие высших психических функций» (под таким названием Выготский написал в 1931 г. новый трактат).

Руководствуясь этой идеей, Выготский и его ученики провели большой цикл исследований развития психики, прежде всего таких ее функций, как память, внимание, мышление. Эти работы вошли в золотой фонд исследований развития психики у детей. В течение ряда лет главная исследовательская программа Выготского и его учеников заключалась в детальном экспериментальном изучении отношений между мышлением и речью. Здесь на передний план выступило значение слова (его содержание, заключенное в нем обобщение). То, как значение слова изменяется в истории народа, давно изучалось лингвистикой. Выготский и его школа, проследив стадии этого изменения, открыли, что это происходит в процессе развития индивидуального сознания. Итоги этой многолетней работы обобщила его монография «Мышление и речь» (1934), которую он, к сожалению, так и не увидел напечатанной, но которая стоит на книжной полке тысяч психологов во многих странах мира.

Работая над монографией, он одновременно подчеркивал важность изучения мотивов, которые движут мыслью, тех побуждений и переживаний, без которых она не возникает и не развивается. Этой теме он уделил основное внимание в большом трактате об эмоциях, который опять-таки оставался неопубликованным в течение десятков лет. Следует помнить, что все свои работы, касающиеся развития психики, Выготский непосредственно связывал с задачами воспитания и обучения ребенка. В этой области им был выдвинут целый цикл продуктивных идей, в частности ставшая особенно популярной концепция «зоны ближайшего развития». Выготский настаивал на том, что эффективным является лишь то обучение,

которое «забегает вперед развития», как бы тянет его за собой, выявляя возможности ребенка решать при участии педагога задачи, с которыми он самостоятельно справиться не может.

Выготским было обосновано великое множество других новаторских представлений, в дальнейшем развитое его многочисленными учениками и последователями.

По оценке М.Г. Ярошевского, «несмотря на раннюю смерть (он не дожил до 38 лет), ни один из выдающихся психологов мира не смог обогатить свою науку столь значительно и разносторонне, как Выготский». Ему приходилось повседневно преодолевать множество трудностей, связанных не только с катастрофически ухудшавшимся состоянием здоровья, материальными невзгодами, но и лишениями, вызванными тем, что ему не предоставлялась достойная работа, а чтобы заработать, приходилось ездить читать лекции в другие города. Лекции он читал в изрядно потертом пальто, из-под которого виднелись дешевые брюки, а на ногах (в суровом январе 1934 г.) – легкие туфли. И это у тяжело больного туберкулезом! На его лекции стекались слушатели из многих московских вузов. Обычно аудитория была переполнена и лекции слушали стоя у окон. Прохаживаясь по аудитории, заложив руки за спину, высокий, стройный человек с удивительно лучистыми глазами и нездоровым румянцем на бледных щеках ровным, спокойным голосом знакомил слушателей, которые ловили каждое его слово, с новыми воззрениями на психический мир человека, которые для следующих поколений приобретут ценность классических.

После приснопамятного постановления 1936 г. его труды, посвященные детской душе, попали в проскрипционный список запрещенных. С ликвидацией педологии, одним из лидеров которой он был объявлен, они оказались в «спецхране». Прошли десятки лет, прежде чем он был признан во всем мире величайшим новатором и началось триумфальное шествие его идей. Возвращенные в московских школах и лабораториях, они придали мощный импульс движению научно-психологической мысли как в нашей стране, так и во многих странах мира.

Когда весной 1934 г. его из-за очередного страшного приступа болезни отвезли в санаторий в Серебряный Бор, он взял с собой только одну книгу – любимого шекспировского «Гамлета», заметки к которому служили для него на протяжении многих лет своего рода дневником. В трактате о трагедии он еще в юности написал: «Не решимость, а готовность – таково состояние Гамлета».

Создатели американского биографического словаря по психологии, включившие Выготского в когорту великих, завершают статью о нем такими словами: «Нет смысла гадать, чего мог бы достичь Выготский, проживи он столько, сколько, например, Пиаже, или доживи он до своего столетия. Он наверняка подверг бы конструктивной критике современную психобиологию и теории сознания, однако нет сомнений в том, что он сделал бы это с улыбкой».

СПИСОК ТРУДОВ Л.С. ВЫГОТСКОГО

1915

1. Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира.– Личный архив Л.С. Выготского. Гомель, 5 авг.–12 сент. 1915 г. – Рукопись.

1916

2. Литературные заметки. «Петербург». Роман Андрея Белого.– Новый путь, 1916, № 47, стлб. 27–32.– Подпись: Л. С. Выгодский.

3. Рец. на кн.: Андрей Белый. Петербург.–Летопись, 1916, № 12, стлб. 327–328.– Подпись: Л. С.

4. Рец. на кн.: Вячеслав Иванов. Борозды и межи.– М.: Мусатет, 1916.–Летопись, 1916, № 10, с. 351–352.

5. Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира.–Личный архив Л. С. Выготского. М., 14–28 февр. 1916 г.–12 тетрадей.– Рукопись.

То же.– В кн.: Выготский Л. С. Психология искусства.– 2-е изд., испр. и доп.–М.: Искусство, 1968, с. 339–496.

1917

6. Рец. на кн.: Мережковский Д. Будет радость.– Пт.: Огни, 1916.–Летопись, 1917, № 1, с. 309–310.– Подпись: Л. С.

7. Рец. на предисловие и примечания Н. Л. Бродского к поэме И. С. Тургенева «Поп»,–М., 1916.–Летопись, 1917, № 5–6, с. 366–367.–Подпись: Л. С.

1922

8. О методах преподавания художественной литературы в школах II ступени.– Личный архив Л. С. Выготского. (Гомель?), 1922.–17 с.– Рукопись. Тезисы докл. на губ. научно-метод. конф. 7 авг. 1922 г.

1923

9. Об исследовании процессов понимания языка методом многократного перевода текста с одного языка на другой.–Личный архив Л. С. Выготского. Гомель, 1923. – 8 с. – Рукопись.

1924

10. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей/ Под ред. Л. С. Выготского. – М.: Изд-во СПОН НКП, 1924.–157 с.

11. Методика рефлексологического и психологического исследования.– В кн.: Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926, т. 2, с. 26–46.– Докл. на Всерос. съезде по психоневрологии. Л., 1 янв. 1924 г.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 43 –62.

12. К психологии и педагогике детской дефективности.– В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М.: Изд-во СПОН НКП, 1924, с. 5–30.

То же.–Дефектология, 1974, № 3, с. 70–76.

То же (отрывок).–В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 24–35.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 62–84.

13. Предисловие.– В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М.: Изд-во СПОН НКП, 1924, с. 3–4.

14. Предисловие.– В кн.: Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. Л.: ГИЗ, 1925, с. 5–23.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 63–77.

15. Принципы воспитания физически дефективных детей.– Народное просвещение, 1925, № 1, с. 112–120.–Докл. на II съезде СПОН. Дек. 1924.

То же.–2-е доп. изд.– В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. М.: Изд-во СПОН НКН, 1926, с. 7–22.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти Т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 49–62.

1925

16. О вспомогательной школе.– Рец. на кн.: Граборов А. Н. Вспомогательная школа. – Л.: ГИЗ, 1925.– Народное просвещение, 1925, № 9, с. 170–171.

17. Предисловие.– В кн.: Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: Со-временные проблемы, 1925, с. 3–16.– Совместно с А. Р. Лурия.

18. Принципы социального воспитания глухонемых детей.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 101 –114.

19. Психология искусства.– М.: Искусство, 1965.–379 с.

То же.–2-е изд., испр. и доп.– М.: Искусство, 1968.–576 с.

20. Сознание как проблема психологии поведения.– В кн.: Психология и марксизм. М.; Л.: ГИЗ, 1925, т. 1, с. 175–198.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 78–98.

21. The principles of social education of deaf and dumb children in Russia.–In: International conference on the education of the deaf. London, 1925, p. 227–237. Принци-пы социального обучения глухонемых детей в России.

1926

22. Графика А. Быховского.– М.: Современная Россия, 1926.–22 с.–Текст: с. 5–8.

23. Методы преподавания психологии. Программа курса.–Государственный архив Московской области, ф. 948, оп. 1, д. 613, с.

24. О влиянии речевого ритма на дыхание.– В кн.: Проблемы современной психо-логии. Л.: ГИЗ, 1926, т. 2, с. 169–173.

25. Педагогическая психология.–М.: Работник просвещения, 1926. – 348 с.

То же (отрывок).– В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 49–52.

26. По поводу статьи К. Коффки о самонаблюдении. – В кн.: Проблемы современ-ной психологии. Л.: ГИЗ, 1926, с. 176–178.

То же.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.–8 с.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 98–102.

27. Предисловие.– В кн.: Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психоло-гии. М.: Работник просвещения, 1926, с. 5–

То же.–2-е изд., 1929, с. 5–24.

То же.–3-е изд., 1930, с. 5–24.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 176–195.

28. Предисловие.– В кн.: Шульце Р. Практика экспериментальной психологии, педаго-гии и психотехники. М.: Вопросы труда, 1926, с. 3–5.– Совместно с А. Р. Лурия.

29. Проблема доминантных реакций.– В кн.: Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926, т. 2. с. 100–123.

30. Рец. на кн.: Отто Рюле. Психика пролетарского ребенка.– М.; Л.: ГИЗ, 1926.– Личный архив Л. С. Выготского. 1926.–3 с.– Рукопись.

1927

31. Биогенетический закон в психологии и педагогике.– БСЭ, 1927, т. 6, с. 275– 279.

32. Дефект и сверхкомпенсация.– В кн.: Умственная отсталость, слепота и глухо-немота. М.: Долой неграмотность, (1927?), с. 51–76.

33. Исторический, смысл психологического кризиса.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 291–436.

То же.– В кн.: История советской психологии труда. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, с. 58–61.– Частично.

34. Практикум по экспериментальной психологии.– М.; Л.: ГИЗ, 1927.–231 с.– Совместно с В. А. Артемовым, Н. А. Бернштейном, Н. Ф. Добрыниным, А.Р. Лурия.

35. Психологическая хрестоматия.– М.; Л.: ГИЗ, 1927.–432 с.–Совместно с В.А. Артемовым, Н. Ф. Добрыниным, А. Р. Лурия.

36. Рец. на кн.: Басов М. Я. Методика психологических наблюдений за детьми.– М.; Л.: ГИЗ, 1926.–Народный учитель, 1927, № 1, с. 152.

37. Современная психология и искусство.–Советское искусство, 1927, № 8, с. 5–8; 1928, № I, с. 5–7.

1928

38. Аномалии культурного развития ребенка.–Вопросы дефектологии, 1929 (обл. 1930), № 2 (8), с. 106–107.– Кратк. сод. докл. на засед. Отдела дефектологии Ин-та науч. педагогики при 2-м МГУ. 28 апр. 1928 г.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 326–327.

39. Бихевиоризм.– БМЭ, 1928, т. 3, стлб. 483 –486.

40. Больные дети.–Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 396–397.

41. Волюнтаризм.– БМЭ, 1928, т. 5, стлб. 588–589.

42. Воля и ее расстройства.–БМЭ, 1928, т. 5, стлб. 590–600.

43. Воспитание слепоглухонемых детей. – Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 395–396.

44. Выступление на конференции по вопросам методики преподавания в педагогическом техникуме. 10 апр. 1928 г.– Государственный архив Московской области, ф. 948, оп. 1, д. 775, с. 13–15.

45. Генезис культурных форм поведения. – Личный архив Л. С. Выготского. 1928.– 28 с.– Стеногр. лекции 7 дек. 1928 г.

46. Дефект и компенсация. – Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 391–392.

47. Инструментальный метод в педологии.– В кн.: Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928, с. 158–159.

48. Итоги съезда. – Народное просвещение, 1928, № 2, с. 56–67.

То же. – Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 327–328.

49. Калеки.– Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 396.

50. К вопросу о динамике детского характера. – В кн.: Педологам и воспитание, М.: Работник просвещения, 1928, с. 99–119.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 153–165.

51. К вопросу о длительности детства умственно отсталого ребенка. – Вопросы дефектологии, 1929 (обл. 1930), № 2 (8), с. 111. – Кратк. сод. докл. на засед. Отдела дефектологии Ин-та науч. педагогики при 2-м МГУ. 18 дек. 1928 г.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 328–329.

52. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.; Учпедгиз, 1935, с. 53–72. То же (отрывок).–В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 67–72.

То же (в сокр.) – Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 3, с. 329–337.

53. Лекции по психологии развития. – Личный архив Л. С. Выготского.–1928.– 54 с.–Стеногр. лекций в Академии коммунистического воспитания.

Содерж.: Развитие поведения. Структура и функции культурных операций ребенка и др.

54. Методы изучения умственно отсталого ребенка.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 325–326.–Тезисы докл. на I Всерос. конф. работников вспомогательных школ.

55. На перекрестках советской и зарубежной педагогики.– Вопросы дефектологии, 1928, № 1, с. 18–26.

56. Памяти В. М. Бехтерева.–Народное просвещение, 1928, № 2, с. 68–70.

57. Педология школьного возраста.– М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1928.– 218 с.–Задания № 1–8.

58. Проблема культурного развития ребенка.– Педология, 1928, № 1, с. 58–77.

59. Психологическая наука в СССР.– В кн.: Общественные науки в СССР (1917–1927 гг.). – М.: Работник просвещения, 1928, с. 25–46.

60. Психологические основы воспитания и обучения глухонемого ребенка.– Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 395.

61. Психологические основы воспитания и обучения слепого ребенка.– Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 394–395.

62. Психофизиологическая основа воспитания ребенка с дефектом.– Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 392–393.

63. Развитие трудного ребенка и его изучение.– В кн.: Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928, с. 132–136.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 175–180.

64. Ребенок с дефектом и нормальный.– Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 398.

65. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом. – Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 393–394.

66. Три основных типа дефекта.–Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 392.

67. Трудное детство. – Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 137– 149.

68. Умственно отсталые дети.–Педагогическая энциклопедия, 1928, т. 2, стлб. 397–398.

1929

69. Выступления по докладам (об аномальном детстве).–Вопросы дефектологии. – 1929 (обл. 1930), № 2 (8), с. 108–112.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 331–332.– Сокр.

70. Генетические корни мышления и речи.– Естествознание и марксизм, 1929, № 1, с. 106–133.

71. Гениальность.– БМЭ, 1929, т. 6, стлб. 612–613.

72. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств.– Педология, 1929, № 3, с. 367–377.

73. К вопросу об интеллекте антропоидов в связи с работами В. Келера.– Естествознание и марксизм, 1929, № 2, с. 131–153.

74. О некоторых методологических вопросах.– Научный архив АПН СССР, ф. 4, оп. 1, ед. хр. 103, с. 51–52, с. 73–74.–Тезисы докл. в Ин-те науч. педагогики при 2-м МГУ. 1929 г.

75. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства.– Педология, 1929, № 3, с. 333–342.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 188–195.

76. Основные проблемы современной дефектологии.–Труды 2-го МГУ, 1929, т. 1, 5с. 77–106.– Докл. на дефектол. секции Ин-та шгуч. педагогики при 2-м МГУ.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 6–33.

77. Очерк (история) культурного развития нормального и ненормального ребенка. – Личный архив Л. С. Выготского. 1929–1930 гг.– Рукопись.

Предыстория письменной речи.– В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 73–95.–VII глава рукописи.

То же. – В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 72–81.

Развитие личности и мировоззрения ребенка.–В кн.: Психология личности. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, с. 161 –165.– XVI глава рукописи.

78. Педология подростка.– М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929.– 172 с.– Задания 1–4, 5–8. На правах рукописи.

Содерж.: Введение. Половое созревание.

79. Предмет и методы современной психологии/Под ред. Л. С. Выготского.–М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929.–191 с.

80. Проблема культурного возраста.–Личный архив Л. С. Выготского. 1929.– 18 с.– Стеногр. лекции 15 февр. 1929 г.

81. Развитие активного внимания в детском возрасте.– В кн.: Вопросы марксистской педагогики. Труды АКВ. М., 1929, вып.1,с. 112–142.

То же, под загл.: Развитие высших форм внимания в детском возрасте. – В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 389–426.

То же.– В кн.: Хрестоматия по вниманию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976, с. 184–129.

82. Рец. на кн.: Дмитриева Н., Ольденбург Н., Перекрестова Л. Школьная драматическая работа на основе исследования детского творчества.–М.; Л.: ГИЗ, 1928.– Искусство в школе, 1929, № 8, с. 29–31.

83. Ред. на кн.: Кашкаров Д. Н. Современные успехи, зоопсихологии.– М.: ГИЗ, 1928.– Естествознание и марксизм, 1929, № 3, с. 185–192.

84. Рец. на кн.: Cl. und W. Stern. Die Kindersprache.– Leipzig, 1928.– Естествознание и марксизм, 1929, № 3, с. 185–192.

85. Рец. на кн.: Ривес С. М. О мерах педагогического воздействия.– М.: Работник просвещения, 1929.– Педология, 1929, № 4, с. 645;–646.

86. Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка.– В кн.: Вопросы педологии рабочего подростка. М.: Изд-во Ин-та повыш. квалиф. педаг., 1929, вып. 4, с. 25–68.

87. Die genetischen Vurseln des Denken und der Sprache.–In: Unter den Banner des Marxismus. Berlin, 1929, j. 3, N 3, S. 450–470. Генетические корни мышления и речи.

88. The problem of the cultural development of the child.– In: Genetic psychology. Massachusetts, 1929, vol. 36, N 3, p. 415–434. Проблема культурного развития ребенка.

1930

89. Бекингем Б.Р. Исследование педагогического процесса для учителей/ Под ред. Л.С. Выготского, А. А. Нусенбаума.– М.: Работник просвещения, 1930.–341 с.

90. Биологическая основа аффекта.–Хочу все знать, 1930, № 15–16, с. 480–481.

91. Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка/Под ред. Л. С. Выготского.– М.: Работник просвещения, 1930.–222 с.

92. Введение к материалам, собранным сотрудниками Ин-та науч. педагогики. 13 апр. 1930 г.– Научный архив АПН СССР, ф. 4, оп. 1, ед. хр. 103, с. 81–82а.

93. Возможно ли симулировать выдающуюся, память? – Хочу все знать. 1930, № 24, с. 700–703.

94. Воображение и творчество в школьном возрасте.– М.; Л.: ГИЗ, 1930.– 80 с. То же.–2-е изд.–М.: Просвещение, 1967.–93 с.

95. Вопросы дефектологии / Под ред. Л. С. Выготского, Д. И. Азбукина, Л. В. Занкова.– М., 1930, № 6.–157 с.

96. Вступительная статья.– В кн.: Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. М.: Работник просвещения, 1930, с. 5–26.

То же. –Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 196–209.

97. Выдающаяся память.–Хочу все знать, 1930, № 19, с. 553–554.
98. Инструментальный метод в психологии.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 224–234.
То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 103–108.
99. К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка. – Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 329–330.–Тезисы докл. на 2-й Всерос. конф. школьных работников с глухонемыми детьми и подростками, 1930.
100. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян/ Под ред. Л. С. Выготского.– М.: Изд-во Ком. акад. 1930.– XXIX (5–207) с.
101. К проблеме развития интересов в переходном возрасте.–В кн.: Робітнича Освіта. Харьков: Держ. вид. Укр., 1930, № 7–8, с. 63–81.
102. Культурное развитие аномального и трудно воспитуемого ребенка.–В кн.: Психоневрологические науки в СССР. М.; Л.: Медгиз, 1930, с. 195–196.–Тезисы докл. на I съезде по изучению поведения человека. М., 1 февр. 1930 г.
То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 330–331.
103. Новое в области педологических исследований.– Детский дом, 1930, № 7, с. 22–27.– Докл. на III Всерос. съезде по охране детства. Май 1930 г.
104. О психологических системах.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика. 1982. т. 1, с. 109–131.
105. Орудие и знак.–Личный архив Л. С. Выготского, (1930?). Рукопись.
То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 6, с. 5–90.
106. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка.–Педология, 1930, № 5–6, с. 588–596.
То же.– Дефектология, 1976, № 6, с. 3–8.
То же.– В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 114–120.
107. Поведение животных и человека.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 397–454.
108. Предисловие.– В кн.: Бекингам Б. Р. Исследование педагогического процесса для учителей. М.: Работник просвещения, 1930, с. 5–21.
109. Предисловие.– В кн.: Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М.: Изд-во Ком. акад., 1930, с. I–XXIX.
То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 210–237.
110. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования.–Психотехника и психофизиология труда, 1930, т. III, № 5, с. 374–384.
То же.– В кн.: История советской психологии труда. М.: изд-во Моск. ун-та, 1983, с. 50–58.
111. Психика, сознание и бессознательное.–В кн.: Элементы общей психологии. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1930, вью. 4, с. 48–61.
То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 132–148.
112. Развитие высших форм поведения в детском возрасте.– В кн.: Психоневрологические науки в СССР. М.; Л.: Медгиз, 1930, с. 138–139.
113. Развитие сознания в детском возрасте. – Личный архив Л. С. Выготского, (1930?).– 23 с.–Стенограмма.
114. Сон и сновидения.–В кн.: Элементы общей психологии. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1930, с. 62–75.
115. Социалистическая переделка человека.– ВАРНИТСО, 1930, № 9–10, с. 36–44.
116. Структурная психология.– В кн.: Выготский Л., Геллерштейн С. и др. Основные течения современной психологии. М.; Л.: ГИЗ, 1930, с. 84–125.
То же.– 2-е изд.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.– 47 с.

117. Эйдетика.– В кн.: Выготский Л., Геллерштейн С. и др. Основные течения современной психологии. М.; Л.: ГИЗ, 1930, с. 178–205.

То же.– В кн.: Хрестоматия по ощущению и восприятию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975, с. 275 – 281.–С сокр.

118. Экспериментальное исследование высших процессов поведения.– В кн.: Психоневрологические науки в СССР. М.; Л.: Медгиз, 1930, с. 70–71.–Тезисы докл. на I съезде по изучению поведения человека. Янв. 1930 г.

119. Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок).– М.; Л.: ГИЗ, 1929 – 232 с.– Совместно с А. Р. Лурия.

120. With Luria, A. The function and the inte of the egocentric speech. Proceed of the IX International conference of psychology.–In: Psychological Review Co. “S.I”, 1930, p. 464–465.

Появление и исчезновение эгоцентрической речи.

1931

121. Бюлер Ш. и др. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни/Под ред. Л. С. Выготского, А. Р. Лурия.–М.; Л.: Медгиз, 1931.–234 с.

122. Выступление.– Архив НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, ф. 82, оп. 1, ед. хр. 11, с. 5–15.– Материалы реактологической дискуссии. 1931 г. Стенограмма. Правки Л. С. Выготского.

123. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства.–М.: Изд-во экспер. дефектол. ии-та, 1936.–78 с.

То же.– В кн.: Хрестоматия по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981, с. 66–80. – Частично.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 257–311.

124. История развитая высших психических функций.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 13–223.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 3, с. 5–228.

125. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5., с. 115–136.– Стеногр. докл. на конф. работников вспомогательных школ. Л., 23 мая 1931 г.

126. К вопросу о педологии и смежных с нею науках.–Педология, 1931, № 3, с. 52–58.

Педология и смежные с нею науки. Педология и психология (окончание). – Педология, 1931, № 7–8, с. 12–22.

Окончание под загл.: К вопросу о психологии и педологии.– Психология, 1931, т. 4, вып. 1, с. 78–100.

127. Коллектив как фактор развития аномального ребенка.– Вопросы дефектологии, 1931, № 1–2, с. 8–17; № 3, с. 3–18.

То же.– Собр. соч. В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 196–218.

128. Мышление.– БМЭ, 1931, т. 19, с. 414–426.

129. Педология подростка.– М.; Л.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1931.–504 с.– На правах рукописи. Задания 9–16. Разделы: Психология подростка. Социальные проблемы педологии переходного возраста. Заключение.

Отрывок под загл.: Динамика и структура личности.– В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с. 138– 142.

Отдельные главы.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 5–242.

130. Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма.–Личный архив Л. С. Выготского.–4 с.– Рукопись. Тезисы докл. на психотехн. съезде. Май 1931 г.

131. Предисловие.– В кн.: Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М.; Л.: Учпедгиз, 1931, с. 6–13.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 149–155.

132. Предисловие к кн.: Цвейфель Я. К. Очерки особенностей поведения и воспитания глухонемого ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1931, с. 3–5.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 219–221.

133. Психологический словарь.– М.: Учпедгиз, 1931.–206 с.– Совместно с Б. Е. Варшава.

134. Психотехника и педология.– Архив НИИ общ. и лед. психологии АПН СССР, ф. 82, оп. 1, ед. хр. 3; с. 23–57.– Докл. на засед. секции в Ком. академии. 21 ноября 1930 г. Ответы на вопросы по докладу, с. 59–71.

То же. – Психотехника и психофизиология труда, 1933, № 2–3, с. 173–184.– Сокр.

1932

135. К вопросу о психологии творчества актера.–В кн.: Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера. М.: ГИЗ, 1936, с. 197–211.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 6, с. 319–328.

136. К проблеме психологии шизофрении.–Советская невропатология, психиатрия, психогигиена, 1932, т. I, вып. 8, с. 352–364.

То же, под загл.: Нарушение понятий при шизофрении.–В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 481–496.

137. К проблеме психологии шизофрении.– В кн.: Современные проблемы, шизофрении. М.: Медгиз, 1933, с. 19–28.–Докл. на конф. по вопр. теории а практики шизофрении. М., июнь 1932 г. Отлична от работы 132.

То же. – В кн.: Хрестоматия по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981, с. 60–65.

138. Лекции по психологии.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 235–363.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 2, с. 363 –465.

Содерж.: 1. Восприятие и его развитие в детском возрасте. 2. Память и ее развитие в детском возрасте.– В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979, с. 155–162. 3. Мышление и его развитие в детском возрасте. 4. Эмоции и их развитие в детском возрасте.–Психология, 1959, № 3, с. 125–134. 5. Воображение и его развитие в детском возрасте. 6. Воля и ее развитие в детском возрасте.

139. Младенческий возраст.– Личный архив Л. С. Выготского. 1932.–78 с.– Рукопись.

То же. – Личный архив Л. С. Выготского. –19 с. –Стеногр. лекции, 21 ноября 1932 г.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 269–317.

140. Предисловие.– В кн.: Грачева Е. К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1932, с. 3–10.

То же.–Дефектология, 1969, № 1, с. 83–87.

То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 222–230.

141. Предисловие к кн.: А. Н. Леонтьев. Развитие памяти.–М., 1932.– 11 с.– Совместно с А. Н. Леонтьевым. Отдельный оттиск.

142. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла. Критический очерк.– В кн.: Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л.: Учпедгиз, 1932, с. 3–14.

143. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже. Критическое исследование.– В кн.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1932, с. 3–54.

144. Раннее детство.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 340–367.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 15 дек. 1932 г.

145. Современные течения в психологии.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 458–481.

1933

146. Вводная лекция по возрастной психологии.– Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.– 34 с.– Стеногр. Центр, дом. худож. воспитания детей. 19 дек. 1933 г.
147. Динамика умственного развития школьника, в связи с обучением. – В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Д.: ГИЗ, 1935, с. 33–52.– Стеногр. докл. на засед. кафедры дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.
148. Дошкольный возраст.–Личный архив Л. С. Выготского.–15 с.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 13–14 дек. 1933 г.
149. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.– Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 62–76.–Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 1933 г.
150. К вопросу о динамике умственного развития нормального и ненормального ребенка.– Личный архив Л. С. Выготского.– Стеногр. лекции. пед. ин-т им. Бубнова. 23 дек. 1933 г.
151. Кризис первого года жизни.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 318–339.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 21 дек. 1933 г.
152. Кризис трех лет.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 368–375.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. Апр. 1933 г.
153. Кризис семи лет.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 376–385.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. Апр. 1933 г.
154. Критические возраста. – Архив Ленингр. пед. ин-та. Л., 20 апр. 1933 г. – 15 с. – Рукопись.
155. Негативная фаза переходного возраста.–Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.–17 с.– Стеногр. лекции, Ленингр. пед. ин-т. 26 июня 1933 г.
156. Об исследовании учебной работы школьника.–Личный архив Л. С. Выготского.– Стеногр. докл. Ленингр. пед. ин-т. 31 янв. 1933 г.
157. О педологическом анализе педагогического процесса.– В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 116–134.– Стеногр. докл. в Эксперим. дефектол. ин-те, 17 марта 1933 г.
158. О переходном возрасте.– Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.– 19 с.–Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 25 июня 1933 г.
159. Педология дошкольного возраста.–Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.– 16 с.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 31 янв. 1933 г. Правки Л. С. Выготского.
160. Предисловие.– В кн.: Занков Л. В., Певзнер М. С., Шмидт В. Ф. Трудные дети, в школьной работе. М.; Л.: Учпедгиз, 1933, с. 3–4.
161. Проблема возраста. Игра.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 4, с. 244–268.– Стеногр. заключительного слова на семинаре. Ленингр. пед. ин-т. 23 марта 1933 г.
162. Проблема развития (абсолютная и относительная успешность). – Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.–17 с.–Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 27 ноября 1933 г.
163. Проблема сознания.–В кн.: Психология грамматики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968, с. 178–196.– Выступления Л. С. Выготского по докл. А. Р. Лурия 5 и 9 дек. 1933 г. То же.– Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 156–167.
164. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте.–В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 96–115.– Стеногр. докл. на засед. Научно-метод. совета Ленингр. педолог. ин-та 20 мая 1933 г.
165. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование.–Личный архив Л. С. Выготского. 1933:–500 с.–Рукопись. Монография имела также заглавия «Спиназа», «Очерки психологии. Проблема эмоций».
- То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984, т. 6, с. 91–318.

Учение об эмоциях в свете современной психоневрологии.– Вопросы философии, 1970, № 6, с. 119–130.– Глава монографии.

О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии начала XX века.– Вопросы психологии, 1968, № 2, с. 149–156.–Отрывок монографии.

1934

166. К вопросу о деменции при болезни Пика.–Советская невропатология, психиатрия, психогигиена, 1934, т. 3, вып. 6, с. 97–136.–Совместно с Г. В. Беринбаумом, Н. В. Самухиным.

То же. – В кн.: Хрестоматия по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. с. 114–149. –Сокр.

167. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте. – В кн.: Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьника. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 3–17.

168. Младенчество и ранний возраст.;–Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – 24 с. – Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 23 февр. 1934 г.

169. Мышление и речь.–М.; Л.: Соцэкгиз, 1934,– 323 с.

То же. –В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 39–386.

То же. –Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 2, с. 5–361.

Мысль и слово.– Наука и техника, 1977, № 6, с. 6–9. (На. латыш, яз. с. 29– 33). – VII глава.

I, II, IV, V, VII главы.– В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981, с. 153–182.–Сокр.

170. Мышление школьника.– Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – 14 с.–Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 3 мая 1934 г.

171. Основы педологии.–М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934.–215 с.– Стеногр. курса лекций. 2-й Моск. мед. ин-т. 1934 г.

То же.– Д.: Изд-во Ленингр. пед. ин-та, 1935,–133 с..

172. Переходный возраст.– Архив . Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.– 29 с.– Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 25 марта 1934 г.

173. Проблема возраста.–Личный архив Л. С. Выготского. 1934.–95 с.– Рукопись.

Проблема возрастной периодизации детского развития,–Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 114–123.–Параграф работы № 169.

174. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте.– В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 3–19.

175. Проблема развития в структурной психологии.– В кн.: Коффка К. Основы психического развития. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934, с. IX–LVI.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 238–290.

176. Проблема развития и распада высших психических функций.– В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 364–383.–Докл. на конф. Ин-та Эксп. медицины. 28 апр. 1934 г. Последний доклад Л. С. Выготского. Сделан за полтора месяца до смерти.

177. Психология и учение о локализации психических функций.– В кн.: Первый Всеукраинский съезд невропатологов и психиатров. Тезисы докладов. Харьков, 1934, с. 34–41. – Тезисы докл. представлены на I Укр. съезд по психоневрологии. То же. – В кн.: Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 384–396.

То же.–Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982, т. 1, с. 168–174.

178. Слабоумие при болезни Pick’a.– Личный архив Л. С. Выготского. (1934?). – 4 с. – Рукопись.

179. Фашизм в психоневрологии, -М.;Л.:Биомедгиз, 1934.-28 с.- Совместно с В. А. Гиляровским и др.

180. Школьный возраст. Глава I.-Личный архив Д. Б. Эльконина, 1934,-42 с.- Рукопись.

181. Школьный возраст.- Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.-63 с.- Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 23 февр. 1934 г.

Продолжение лекции.- Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.-25 с.- Стеногр. Ленингр. пед. ин-т. 10 марта 1934 г.

Основные психологические особенности школьного возраста. - Архив Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.-43 с.- Рукопись написана Выготским на основе указанных стенограмм.

182. Экспериментальное исследование воспитаний новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами.-Личный архив Л. С. Выготского.- Рукопись.

183. Thought in schizophrenia.- In: Archives of neurological and psychiatry, 1934, vol. 31, N 5, p. 1063-1077. Мышление при шизофрении.

1935

184. Обучение и развитие в дошкольном возрасте.- В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935, с. 20-32.- Стеногр. докл. на Всерос. конф. по дошк. воспитанию.

То же.-Семья и школа, 1969, № 12, с. 14-16.

То же .- В кн.: История советской дошкольной педагогики. Хрестоматия. М.: Просвещение, 1980, с. 241-245.- Сокр.

185. Проблема умственной отсталости.- В кн.: Умственно отсталый ребенок. М.: Учпедгиз, 1935, с. 7-34.

То же.-В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 453-480.

То же.-В кн.: Хрестоматия по патопсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 150-157. - Сокр.

То же.- Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983, т. 5, с. 231-256.

Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л. С. Выготского.-М.: Учпедгиз, 1935. -176 с.

ЯНЧУК В.А.

ГУО «Академия последипломного образования», Республика Беларусь, г. Минск, ул. Некрасова, 20.

Профессор, доктор психологических наук.

yanchuk@academy.edu.by

УДК 159.9(091)(470)«19»

Л.С. Выготский и культурный переворот в психологии

Статья посвящена проблеме влияния наследия Л.С. Выготского на процесс культуризации современного психологического знания. Анализируется значение идей знаковой опосредованности развития высших психических функций и культурного наполнения значения знака в развитии современных представлений о природе и специфике психологического знания. Демонстрируется влияние культурного обусловливания на психическую активность в широком спектре ее проявлений в контексте кросс-культурной и культурной психологии. Дается характеристика роли культуры как системообразующей интердетерминанты социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания.

Ключевые слова: знаковая опосредованность; значение знака; культура, культурная обусловленность; принцип диалогической интердетерминации; социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания.

L.S. Vygotsky and cultural earthshaker in psychology

The article is devoted to the problem of L. Vygotsky heritage impact on the process of modern psychological knowledge culturalisations. Analyzes the importance of the ideas of sign mediation of higher mental

functions and signs meanings cultural filling in the development of modern ideas about psychological knowledges nature and its specificity. It shows the effect of mental activity cultural conditioning in wide variety of its manifestations in the context of cross-cultural and cultural psychology. Culture is characterised as system interdeterminants of sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration.

Key words: culture; cultural conditioningness; principle of dialogical interdetermination; signs meaning; sign mediation; sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration.

Введение. 120 лет назад молодой человек из провинциальной Беларуси вышел на авансцену только зарождающейся советской психологии и через несколько лет встал в ряд выдающихся психологов современности. Его вклад в развитие психологической науки оказался настолько велик, что позволило крупнейшему философу и представителю социальных наук Стефану Тулмину назвать его «Моцартом психологии», поместив между такими фундаментальными фигурами как Фрейд и Пиаже [Wertsch, 1988, с. 81].

Не останавливаясь на детальном анализе вклада Л.С. Выготского в развитие психологии и ограничившись констатацией созданием им основ культурно-исторического подхода к психологическим феноменам в целом и роли культуры в формировании высших психических функций в частности, сконцентрируюсь на реконструкции того самого культурно-исторического контекста и создавшего необходимые предпосылки для актуализации его талантов.

Во-первых, это время трансформаций в российской имперской общественно-политической системе, характеризовавшееся появлением демократических свобод и новых возможностей для появления новых личностей. Свидетельством этому является сама возможность поступления на юридический факультет МГУ че-

ловека из «глубинки», получившего к тому же возможность обучаться и в Москве, и в Петербурге, да еще и в Народном университете Шанявского.

Во-вторых, блестящее образование, полученное им в Гомеле и возможность приобщения к мировому культурному наследию через книги крупнейших исследователей того времени, имевшихся в библиотеках. Следует заметить, что на русский язык переводились работы практически всех крупнейших мыслителей того времени. И это сохранялось вплоть до известных событий 1930-х годов. Что создавало возможность приобщения к достижениям мировой интеллектуальной мысли в различных областях знания, способствуя формированию общекультурной и научной эрудиции.

В-третьих, исходная междисциплинарность, проявившаяся, в частности, в том, что закончив юридический факультет МГУ, Л.С. Выготский преподавал литературу и психологию в школе и эстетику и историю искусств в консерватории. Более того, он организовал психологическую лабораторию в Гомельском педагогическом училище в рамках которой проводил экспериментальные исследования и прочел цикл лекций, послуживших основой для опубликования в 1926 году Педагогической психологии. Будучи культурно развитым человеком, он прорабатывал труды Джемса, Аристотеля, Спинозы, Фрейда, Маркса, Энгельса, Гегеля, Павлова, таких российских формалистов как Щерба и Потебня и многих других.

В-четвертых, без каких либо препятствий он принял активное участие в работе 6-го Всероссийского психо-неврологического съезда, открывшегося 6 января 1924-го года. Именно после блестящего выступления на нем он был приглашен директором психологического института Н.К. Корниловым в качестве сотрудника. В 1925 году он защищает диссертацию на тему «Психология искусства», написанную на основе материалов, собранных в 1916-м году в Гомеле.

В-пятых, он имел возможность переписываться с выдающимися исследователями того времени вступаю с ними в дискуссию, в частности с Пиаже, что говорит и о наличии открытой научной коммуникации и научного сообщества без границ. Причем в этой коммуникации нет «мэтров» как носителей абсолютных истин и «подчиненных», безропотно воплощающих их. Есть свободные ученые, заинтересованные в нахождении решений по обсуждаемой проблеме и не стесняющихся высказывать свое несогласие с тем, что воспринимается как недостаточно аргументированное, и, одновременно, «снимающих шляпу» перед исчерпывающими аргументами, не боясь быть униженными. Речь идет о научном сообществе людей, обладающих чувством собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству другого, подчиненных поиску научной истины, как бесконечному процессу открытий, уточнений и переосмыслений.

В-шестых, Л.С. Выготский был искренним приверженцем марксизма, пытаясь применить его идеи к реформированию всех областей интеллектуальной активности и марксистскому анализу мышления, в частности. Одной из своих задач он видел ускоренную трансформацию российского (в большинстве своем неграмотного) общества помогая сформировать «нового советского человека». Поэтому для него было особенно важно выявление условий такого ускоренного формирования личности нового человека. Одним из них было создание всеохватывающего теоретического подхода, стоящего на «трех китах»: 1) генетический метод развития, в соответствии с которым любой аспект функционирования мышления может быть понят только в контексте понимания его природы и истории становления; 2) вывод о том, что высшие уникально человеческие психические функции имеют социальную и квази-социальную природу; 3) утверждение о том, что выс-

шие мыслительные функции опосредованы культурно обусловленными средствами и знаками и язык играет центральную роль в этом процессе, предоставляя возможность семиотического опосредования. В связи с последним следует упомянуть о том, что первые работы Л.С. Выготского были посвящены литературной критике и он принимал участие в дебатах русских формалистов, заложивших предпосылки для развития структурализма и других направлений в лингвистике, семиотике и теории литературы.

В-седьмых, Л.С. Выготский, как и многие другие выдающиеся современники (В. Джемс, Дж.-Г. Мид, З. Фрейд и др.) оперировал целостным, междисциплинарным знанием, позволяющим рассматривать человека системное нефрагментаризованное образование, акцентируя внимание на взаимодействие целого и составляющих его частей. Исследователи того времени обладали уникальной способностью уместать все человекознание в одной голове, коммуницируя друг с другом на основе этого системного видения. Цитируя Л.С. Выготского: «Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении, что основной отличительной чертой слова является обобщенное отражение действительности. Но тем самым мы коснулись такой стороны в природе слова, значение которой выходит за пределы мышления как такового и которая во всей своей полноте может быть изучена только в составе более общей проблемы: слова и сознания. Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания. Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а, следовательно, и для меня самого, сознание», если «проклятие материи, проклятие движущихся слоев воздуха изначально тяготеет над чистым сознанием», то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова» [1934, с. 336].

К сожалению, на смену им пришло огромное количество узких специалистов, обладающих узким специализированным знанием о фрагментах, но даже не обсуждающим контекст целостности. Человек же в своем взаимодействии с внутренним и внешним (социальным и природным) миром выступает как интегрированное целое со всеми своими противоречиями и решениями, обусловленными комплексным влиянием и биологической природы, и экзистенциальной вотканности, и бессознательных процессов, и влияния среды и многого многого другого, результирующего его поведение.

Для понимания вклада Л.С. Выготском в культурный переворот в психологии важно отметить и то, что он работал во время безусловного господства бихевиористской экспериментальной традиции в психологии, работавшей исключительно в стимульно-реактивной схеме и всячески избегая какого-либо упоминания, а тем более проникновения в находящийся между стимулами и реакциями «черного ящика», представляющего внутренний мир человека. Л.С. Выготский не побоялся войти в этот черный ящик, наполнив его культурным содержанием в виде языковой знаковой опосредованности, определяющей изменяющиеся по мере культурного развития изменения значений. «Открытие» этого ящика и привело к революционным процессам в развитии психологического знания и его перспективах.

Центральное понятие культурно-исторического подхода «культура», в современном прочтении, вслед за R. Priest, трактуется как научаемая конфигурация по-

нятий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного общества или социальной группы, которая функционирует как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. Культура не является статичным образованием, а представляет собой живой, саморазвивающийся механизм, качественно прирастающий на каждом последующем витке смены поколений, получающих в концентрированном и критически (или некритически) переосмысленном виде опыт предшествующих.

Культура, как это подчеркивает один из ведущих представителей культурной психологии J. Valsiner, «если она рассматривается как процесс семиотической медиации человеческой жизни, является инструментом, обеспечивающим гибкость человеческой психики при ее столкновении с многообразием обстоятельств... конструирования принципиально нового, раздвижения границ понимания и бытия» [Valsiner, 2014, с. 258]. Следовательно, культура может рассматриваться как медиатор и в контексте обозначенных пространств, а также их компонентов.

Развивая идеи Л.С. Выготского, наработанные на материале мышления и речи, я экстраполировал культурный контекст на все многообразие проявлений психологической феноменологии, описание которого представлено в различных системах парадигмальных координат, подходов и направлений исследований в рамках социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания [Янчук, 2015; 2016 а; 2016 b; 2016 с.; Yanchuk, 2014; 2016].

В рамках метатеории разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание может быть отображено в рамках следующих четырехмерных континуумов, каждый из компонентов которых находится в состоянии опосредованной культурой интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное. Визуализация этих пространств представлена на рис. 1.

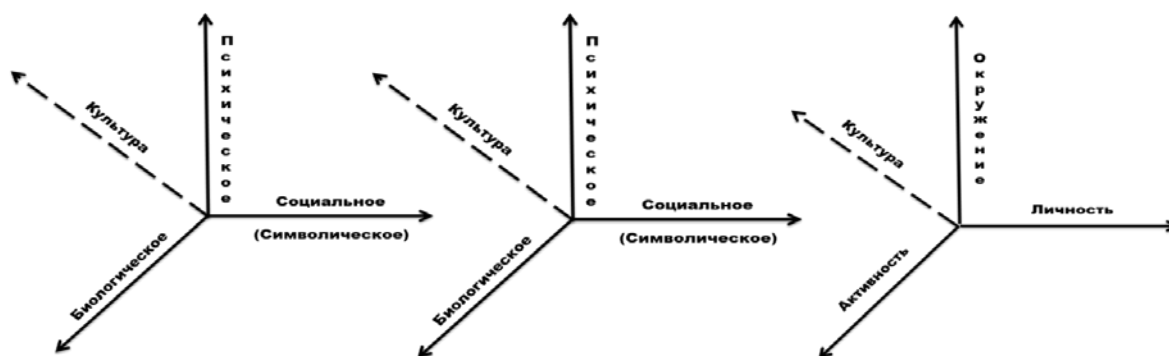


Рисунок 1 – Четырехмерные континуумы репрезентации разнокачественных природ (биологическое–психическое–социальное), сфер отражаемой реальности (осознаваемое–бессознательное–экзистенциальное) и областей исследований (личность–окружение–активность) психологической феноменологии

Введенные четырехмерные пространства интеграции психологической феноменологии отражают сложившуюся в последние годы тенденцию окультуривания различных областей исследований и выраженного стремления к междисциплинарной интеграции и кооперации. В частности, обсуждая проблематику соотношения культурного и биологического применительно к человеческим эмоциям, D. Matsumoto и H. Hwang показывают, что культура регулирует эмоции посредством субъективных внутренних переживаний [Matsumoto D., Hwang H., 2012]. Культура влияет на относительную интенсивность эмоциональных переживаний. Она способствует возникновению культурных эмоций, которые являются уникальными в человеческой культуре и требуют культурных знаний для выявления. Эти эмоции могут быть универсальными, но не обязательно биологически обусловленными и могут различаться в различных культурах. Например, стыд, чувство вины, ревность и любовь существуют во всем мире, но обладают существенными культурными различиями в отношении культурных обстоятельств, вызывающих их, по форме выражения, функциям и значениям. Культуры также вырабатывают эмоции посредством формирования значений, проявляющихся в аттитюдах, ценностях и представлениях об эмоциях, требующих высших психических функций, включая абстрактное мышление, память и язык, направляющих то, как человек думает об эмоциях. Все это в высшей степени определяется именно культурой [Там же, с. 96].

Комплексное взаимодействие биологического, психического и социального начало активно изучаться и в медицине [Голи З.Х., 2014; Goli Z., Yanchuk V.A., 2012; Goli Z., Yanchuk V.A., Torkaman Z., 2015]. Эти факторы были интегрированы в рамках широкопризнанной био-психо-социальной модели. В соответствии с этой моделью, большое количество исследований было направлено на определение когнитивных факторов, сказывающихся на боли и недееспособности. Эти работы однозначно продемонстрировали, что аттитюды, представления, ожидания и копинг-стратегии пациента в отношении ожидаемых трудностей, а также сама система здравоохранения могут влиять на описание пациентами своей боли, активность, недееспособность, депрессию и реагирование на лечение. Роль культуры в этом процессе была убедительно показана в выполненном под моим руководством диссертационном исследовании З. Голи «Сравнение представлений, копинг-стратегий и способов регулирования боли у иранских и белорусских пациентов, испытывающих хроническую боль» [Голи З.Х., 2014]. Результаты этого исследования показали, что преодоление такого болезненного феномена как хроническая боль в существенной степени зависит от характера обращения с пациентом со стороны медицинского персонала, наличия у него психологической мотивации на излечение [Goli Z., Yanchuk V.A., 2012; Goli Z., Yanchuk V.A., Torkaman Z., 2015].

Такого рода исследования стимулировали и интеграцию междисциплинарную, ярким примером которой явилась состоявшаяся в 2014 году в Суджу (Китай) совместная конференция физиков, медиков и психологов, продемонстрировавшая продуктивность совместного обсуждения феномена человека и как био-психо-социальной сущности и как физического объекта [Yanchuk V.A., 2014]. Именно диалог представителей, казалось бы, качественно отличающихся областей знания позволил сформировать общее понимание специфики гетерогенности природы человека, своеобразия монодисциплинарных и мультидисциплинарных ракурсов рассмотрения феноменологии поведения и, главное, направления и потенциальные возможности в расширении горизонтов и углубления понимания проблематики.

Традиционная концентрация на осознаваемых процессах познавательной активности благодаря гению Фрейда была дополнена измерением бессознательного, а в последующем – экзистенциального. В своем взаимодействии с внутренним и внешним миром человек предстаёт не только как перерабатывающая информацию познавательная система, но и находящаяся под существенным влиянием бессознательного, проявляющегося в формировании отношения к происходящему, прошлому и будущему, направляющему интерпретацию и актуализирующего интернализированные автоматизированные поведенческие алгоритмы и т.п. Человек не только принимает решения и реагирует на происходящее, но и переживает его, будучи вотканным в жизнь, в бытие-в мире. Блестящая плеяда экзистенциалистов (Хайдеггер, Бисвангер, Сартр, Кьеркегор) акцентировала внимание на вотканности человека в мир, на его переживания происходящего, связанность с миром, выраженную в бытии-в-мире. В отличие от Фрейда, блестяще препарировавшего болезнь, Кьеркегор пережил ее и описал изнутри. Такого рода вотканность и переживаемость бытия-в-мире, не схватывается классическим инструментами, остается за их рамками. Но она незримо, чувственно присутствует в поведении человека, определяя отношение к нему и интерпретацию, переживание и сопереживание, следовательно, не учитывать ее, значит уходить от реальности жизни, упрощать ее. М. Boss, подчеркивает в этой связи, что только подключая эпистемологии, обладающие способностью истинного постижения нашего «человеческого-бытия-в-мире», предоставляет возможность понимания комплексности природы поведения человека [1983].

Принцип диалогического интердетерминизма. Особое значение для развития психологического знания представляет вопрос взаимоотношения выделенных компонентов четырехмерных пространств. Традиционная фрагментаризация психологического знания на все более и более мелкие единицы в поиске своеобразных первоатомов психического приводит к утопанию его в огромном количестве аспектов и деталей, все дальше и дальше уводящих от понимания целостного, системного функционирования. Более того, качества системности психического, выражающегося в том, что в процессе взаимодействия этих отдельных фрагментов образуются новые качества, не сводимые к простой сумме составляющих систему элементов, тот самый гештальт, экспериментально установленный Вертгеймером на примере фи-феномена. Компоненты системы находятся в постоянном взаимодействии, образуя все новые и новые качества и качественно изменяясь на каждом последующем этапе взаимодействия. Реализуется та самая психодинамика и речь надо вести не о статике, а именно динамике психических процессов и явлений [Valsiner J., Molenaar C.M., Lyra M., Chaudhary N., 2009; Witherington, 2007].

Описание специфики взаимодействия, приводящего к качественному изменению системы, не сводимому к простой сумме составляющих её элементов, посредством классического принципа детерминизма является крайним упрощением реальности. Это послужило исходной посылкой обоснования принципа диалогической интердетерминации, содержательная характеристика которого и предлагается заинтересованному читателю.

По существу, речь идет об авторском развитии широко известной трехкомпонентной формулы К. Левина, описывающей поведение как функцию от личности и внешнего окружения $B=f(P, E)$. Переосмысление данной формулы в контексте реципрокной (взаимной) детерминации сделано выдающимся психологом современности А. Бандурой. Характеризуя подход Левина как ненаправленный, он предложил частично двунаправленную трансформацию его формулы в виде

$B=f(P \rightleftarrows E)$. А. Бандура разработал принцип реципрокного детерминизма, представляющий следующее формализованное взаимоотношение данных элементов, отображенное на рис. 2.

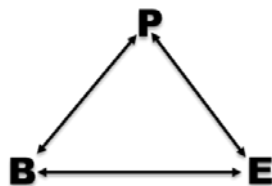


Рисунок 2 – Состояние реципрокного детерминизма. Где: Р – личность; Е – внешнее окружение (ситуация); В – поведение

Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Как подчеркивает А. Бандура, «в процессе реципрокного детерминизма поведение, внутренние личностные факторы и влияние окружения – это взаимозависимые детерминанты друг друга ... поведение и внешние условия функционируют как реципрокно взаимодействующие детерминанты» [Bandura, 1978, с.346]. По его мнению, «теория социального научения рассматривает реципрокный детерминизм как основополагающий принцип анализа психосоциальных феноменов различных уровней сложности, варьирующихся от внутриличностного развития, до межличностного поведения, до интерактивного функционирования организационных и социальных систем» [там же, с. 356].

Эта идея поддерживается результатами фундаментального исследования J. Масу, проведшего нетрадиционный анализ взаимной каузации в буддизме и общей теории систем [1991]. Ссылаясь на работы Людвиг фон Берталанфи по общей теории систем, автор подчеркивает, что «человек не пассивный получатель стимулов, поступающих из окружающего мира, но, в конкретном понимании, со-зидатель собственного универсума» [там же, с. 81]. И далее, «активность в открытых системах, например, такая как трансформация энергии и информации во взаимодействии с окружающей средой, показывает, что каузальные процессы являются реципрокными или взаимными» [с. 94].

Эта же идея артикулирована в подходе «исторической экологии», развиваемого С.L. Crumley, подчеркивающим зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер человеческого приспособления к ограничениям окружающей среды [1994]. В нем утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но, одновременно, он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия.

В развитие представленных подходов мною предложен принцип диалогического интердетерминизма, дополняющий принцип реципрокности интердетерминантой культурной обусловленности, носящей универсальный характер, включив ее также в континуумы биологическое–психическое–социальное и осознаваемое–бессознательное–экзистенциальное. Этим преодолевается косвенно присутствующее в представленных формализациях Левина и Бандуры сведение анализа психологической феноменологии только к пространству областей изучения. Отличительные особенности анализируемых подходов наглядно представлены на рис. 3.

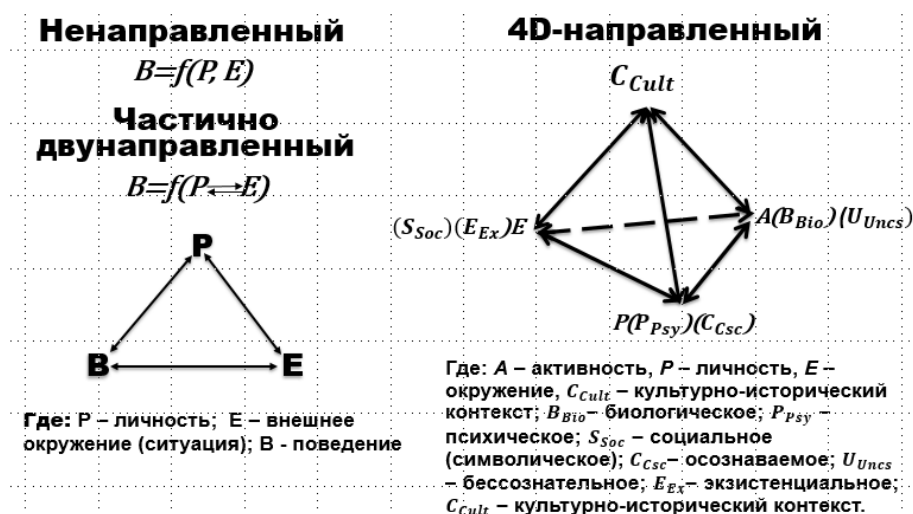


Рисунок 3 – Сравнение ненаправленного (Левин), частично двунаправленного (Бандура) и полинаправленного (Янчук) взаимодействия детерминант (интердетерминант) поведения.

В предлагаемом подходе пространство личность – окружение – активность скорее отражает внешнее описание, не претендующее на более глубокие пласты понимания специфики психологической феноменологии. Включение пространства биологическое – психическое – социальное – культурно обусловленное расширяет горизонты видения проблемного поля психологической феноменологии на их комплексность. Природа человека в большей своей части социальна в смысле приоритетности ее символического качества, второсигнальной регуляции поведения. И не учет последней приводит к биологизаторству, сводящему многообразие проявлений психического как детерминированного различными комбинациями генов. Налицо все тот же редукционизм, периодически проявляющийся в сенсационных «открытиях» генов криминальности, супружеской неверности и т.п. Подобные редукции представляют собой не только вульгарное упрощение, рассчитанное на несведущую аудиторию, но и представляют социальную опасность за судьбу тех лиц, у которых эта комбинация идентифицирована. Я не говорю уже о проблеме этического аспекта подобного рода «открытий». Пример того же биопсихосоциального подхода, становящегося все более популярным, даже в такой консервативной области знания как медицина, говорит о значительно более сложном взаимодействии этих детерминант. Не акцентируя внимания на рассмотрении проблемы первичности той или иной интердетерминанты, я акцентирую внимание именно на аспекте взаимной обусловленности и взаимодетерминации. Тем более в уже обсуждавшейся культурной обусловленности и биологического, и психического, и социального.

Отношение диалогической интердетерминации подчеркивает элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего его характера. Любое изменение одного из элементов неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем, происшедшие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения, переосмысления и перепереживания обретенного опыта. Эти элементы одновременно являются и автономными и взаимообуславливающими друг друга и последнее акцентирует внимание на том, что каждый из элементов не существует в качестве самостоятельного, а только во взаимоотношении с другими.

Приставка «интер» показывает способ, посредством которого мы можем преодолеть корневую метафору психологического понимания как на общедоступном, так и научном уровнях, сохранив их в исходном состоянии. Метафора такого рода представляет различие внутреннего и внешнего связанного с осмыслением пространства. Значение находится ни «внутри» ни «вовне»: оно находится «между» [Mininni 2010, с. 24-25]. Созидание и управление значениями являются процессами, организующими взаимодействие в том числе и разнокачественных природ и сфер психического. Именно во взаимодействии происходит (или не происходит) достижение своеобразного взаимоустраивающего компромисса, обеспечивающего либо оптимальное, либо минимально достаточное состояние со-существования, обеспечивающее интеграцию и координацию поведения.

В то же время само понятие взаимодействия является крайне ограничивающим по отношению к со-существованию разнокачественных сущностей, не обретающих новое интегрированное качество, а сохраняющих свою исходную уникальность, но образующих новое качество, находящееся вовне, над образующими его. Наиболее аутентичным для описания данного состояния является понятие диалога в его Бахтиновском понимании [Бахтин, 2002]. Когда люди находятся в диалоге, они взаимодействуют посредством взаимно активной динамики прояснения дискурсов подобно формированию значений и договариваются в сфере потребностей, интересов и желаний, которые будут достигнуты в случае достижения взаимного согласия, одновременно, сохраняя собственную уникальность и относительную автономию. Диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется, во-первых, в безусловном принятии Другого, обусловленном невозможностью несовместного существования в принципе, во-вторых, обретении нового качества взаимодействующими сторонами, не присутствующего ни в одном из них по отдельности. Эта специфика диалога как формы взаимодействия обусловлена еще и качественной специфичностью самого человека как объекта и субъекта познания. М. Бахтин подчеркивает в этой связи, что «субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [1986, с. 383]

Таким образом диалог пространств приобретает вид пирамиды, каждый элемент которой равнозначен, изображенной на рис. 4.

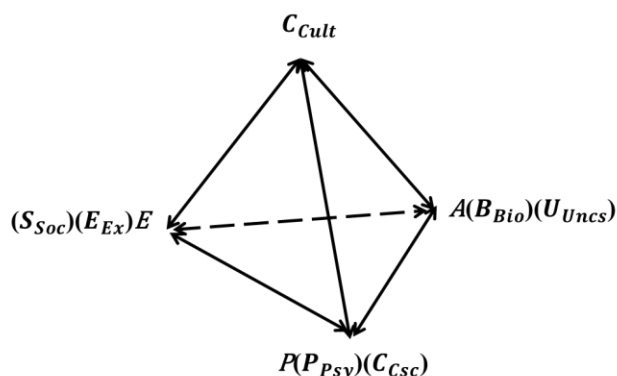


Рисунок 4 – Состояние диалогической интердетерминации.

Где: А – активность, Р – личность, Е – окружение, – биологическое;
 – психическое; – социальное (символическое); – осознаваемое;
 – бессознательное; – экзистенциальное; – культурно-
 исторический контекст.

Изложенное позволило качественно расширить рамки принципа реципрокного детерминизма за счет акцентирования внимания, во-первых, на интердетерминационном характере взаимодействия личностных, ситуативных и активностных детерминант поведения, и, во-вторых, учета их культурной обусловленности. Здесь речь идет не о состоянии однонаправленной или частично двунаправленной детерминации, а качественно отличном характере взаимодействия диалогического свойства, предполагающего исходную равнозначность, взаимообусловленность и взаимовлияние, приводящего к формированию нового качественного состояния, не представленного в отдельно взятых детерминантах. Можно говорить о некоторой с Вертгеймеровским гештальтом, представляющим обретение целым нового качества, не водимого к простой сумме составляющих его частей. В формализованном виде состояние диалогической интердетерминации в отношении континуума интердетерминант поведения можно представить в виде изображенной на рис. 5 формул:

$$\left\{ \begin{array}{l} A=f(P, E, C_{Cult}) \\ P=f(A, E, C_{Cult}) \\ E=f(P, A, C_{Cult}) \\ C_{Cult}=f(P, A, E) \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} B_{Bio}=f(P_{Psy}, S_{Soc}, C_{Cult}) \\ P_{Psy}=f(B_{Bio}, S_{Soc}, C_{Cult}) \\ S_{Soc}=f(B_{Bio}, P_{Psy}, C_{Cult}) \\ C_{Cult}=f(B_{Bio}, P_{Psy}, S_{Soc}) \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} C_{Csc}=f(U_{Unsc}, E_{Ex}, C_{Cult}) \\ U_{Unsc}=f(C_{Csc}, E_{Ex}, C_{Cult}) \\ E_{Ex}=f(C_{Csc}, U_{Unsc}, C_{Cult}) \\ C_{Cult}=f(C_{Csc}, U_{Unsc}, E_{Ex}) \end{array} \right.$$

Рисунок 5 – Состояние социокультурно-интердетерминистского диалогизма в пространстве личность – окружение -- активность (где: *A* – активность, *P* – личность, *E* – окружение, – культурно-исторический контекст. – биологическое; – психическое; – социальное (символическое); – осознаваемое; – бессознательное; – экзистенциальное);

Наглядная демонстрация специфики диалогической интердетерминации была продемонстрирована мною на примере феномена био-психо-социальной адаптации [Янчук, 2015]. Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем, ситуация рассматривается в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био-психо-социального или природного, психического и социального диалогического свойства. Интердетерминистский диалогический характер такого рода взаимодействия проявляется в постоянном изменении условий достижения найденного компромисса, выступающим в качестве одного из ведущих механизмов и условий развития.

В процессе диалогической интердетерминации формируется та самая интерсубъективность, определяющая достижение в том числе и межкультурного взаимопонимания. Как отмечают Chi-Yue Chiu с соавторами, «интерсубъективный подход основывается на трех предпосылках: (а) индивиды оценивают и формируют представления об интерсубъективной реальности в их социокультурных контекстах и некоторые из этих представлений отличаются от принятых личностных ценностей и убеждений; (b) индивиды действуют в соответствии с собственными представлениями об интерсубъективной реальности – иногда и значительно чаще, чем они действуют в соответствии с собственными ценностями и убеждениями; и (с) индивиды непреднамеренно подкрепляют и сохраняют интерсубъективную реальность в своих представлениях и действиях (вне зависимо-

сти от того валидны они или нет)» [Chiu C.-Y., Gelfand M.J., Yamagishi T., Shteynberg G., and Wan C., 2010, с. 483].

Интерсубъективный подход включает взаимодействие факторов личности и окружения все в том же контексте культуры. Он констатирует, что культура существует на множественных уровнях, представляя процесс коллективного строительства консенсуса членами культурного сообщества в целях управления экологией. Интерсубъективный подход рассматривает культурную обусловленность поведения как «целенаправленное поведение, направляемое стратегическим использованием культурно предписываемых скриптов (закодированных в интерсубъективном знании культуры) в среде людей, осведомленных о различных ограничениях и возможностях локального окружения для достижения значимых целей (например, эпистемических, и идентичности и коммуникативных целей)» [там же, с. 487]. Благодаря адаптивной природе культурно обусловленного поведения в случае возникновения средовых изменений соответственно меняется и оно. Таким образом, формирование интерсубъективности выполняет эпистемическую, коммуникативную функции, а также формирования идентичности.

Интерсубъективный подход предоставляет новую перспективу культурной компетентности. По общему признанию, индивиды, интернализовавшие основополагающие ценности и нормы собственной культуры или развившие автоматизированные культурные скрипты до уровня регуляторов поведения являются компетентными членами данной культуры. Более того, обладание интерсубъективностью составляет основу культурной компетентности, особенно для лиц, живущих в неродной культуре. Например, иммигранты, обладающие знанием культурных нюансов, демонстрируют лучшую социокультурную адаптацию [Kurman, Ronen-Eilson, 2004] и более социально компетентное взаимодействие (по параметрам достижения личностно значимых целей и качества отношений) с членами коренной культуры [Li, Hong, 2001]. Наконец, межкультурные контакты меняют и культурную экологию. Частые межкультурные контакты могут изменять даже относительно гомогенное культурное пространство в мультикультурное, в котором сосуществуют местная и иностранная культуры [Giddens, 1985].

Заключение. Резюмируя изложенное, еще раз подчеркну непереоценимость вклада Л.С. Выготского в культурный переворот в психологическом знании. Именно благодаря его блестящим исследованиям стало осознаваться то выдающееся специфически человеческое качество знаковой или семиотической опосредованности его взаимодействия с внутренним и внешним миром. Помещая в знаковой форме мир в собственное сознание, человек получает уникальную возможность выхода за рамки данности, бытия здесь и сейчас, моделировать и прогнозировать, а, следовательно, и преобразовывать мир. Оценивая перспективы развития культурной психологии, мне видятся в следующих основных направлениях: 1) включение исследуемых феноменов в контексте многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания; 2) осознание диалогико-интердетерминационного характера взаимодействия многомерных разнокачественных интердетерминант; 3) культуризация психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культуральной психологии; 4) выход за рамки персонцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст и т.п.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. Изд. второе. М.: «Искусство», 1986.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х-1970-х гг. М.: Русские словари, 2002.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.-Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. – 362 с.
4. Голи, З.Х. Сравнение представлений, копинг-стратегий и способов регулирования боли у иранских и белорусских пациентов, испытывающих хроническую боль / З.Х. Голи. Автореф. дис. – Минск: БГУ, 2014.
5. Янчук, В.А. К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Том 1 / отв. ред. Богоявленская Д.Б. – М.: Когито-центр, 2015, с. 136-138.
6. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Том 6 / отв. ред. Богоявленская Д.Б. – М.: Когито-центр, 2016, 36 с., (в печати).
7. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания в контексте проблемы социального прогресса / В.А. Янчук // Сборник материалов международной научно-практической конференции: В 8 частях. Часть 1 / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016, с. 317-324.
8. Янчук, В.А. Диалогическая интердетерминация в системе четырехмерных пространств анализа кросс-культурной феноменологии / В.А. Янчук // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: Материалы Пятой Международной научной конференции 27-28 мая 2016 г. В 2 т. / Отв. ред. В.В. Гриценко. – Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитарного университета, 2016. Т. 1. С. 56-63.
9. Bandura, A. (1978) The Self-System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist* / A. Bandura. 33(4), 345-358.
10. Bandura, A. (1986) *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* / A. Bandura. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
11. Chiu, C.-Y. Intersubjective Culture: The Role of Intersubjective Perceptions in Cross-Cultural Research Perspectives on Psychological Science / C.-Y. Chiu, M.J. Gelfand, T. Yamagishi, G. Shteynberg, and C. Wan. – 2010. – 5(4). – P. 482-493.
12. Crumley, C.L. (1994) *Historical ecology cultural knowledge and changing landscapes* / C.L. Crumley. – Santa Fe.
13. Giddens, A. (1985). *The nation state and violence* / A. Giddens. – Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
14. Goli, Z. Effect of Racial and Ethnical Differences in Pain Perception: Explaining the Effective Mechanisms / Z. Goli, V.A. Yanchuk // *on It Психологический журнал*. – 2012. – 3-4. – P. 41-50.
15. Goli, Z. Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Russian Version of the Pain Beliefs and Perceptions Inventory (R-PBPI) in Patients with Chronic Pain *Current Psychology* / Z. Goli, V.A. Yanchuk, Z. Torkaman. – 2015. – 1-14 DOI.10.1007/s12144-014-9289-3. – Электронный ресурс: Режим доступа: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12144-014-9289-3>.
16. Junne, F. Research prospects in BioPsychoSocial medicine: new year reflections on the “Cross-Boarder Dialogue” paradigm *BioPsychoSocial Medicine* / F. Junne, S. Zipfel. – 2015. – 9(10). – P.1-4.

17. Keith, K. Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives / K. Keith. (2011) – Wiley-Blackwell, 2011. – 577.
18. Kurman, J., Lack of knowledge of a cultures social axioms and adaptation difficulties among immigrants / J. Kurman, C. Ronen-Eilon // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – 35. – P. 192–208.
19. Li, Q. Intergroup perceptual accuracy predicts real-life intergroup interactions / Q. Li, Y.-Y. Hong // Group Processes & Intergroup Relations. – 2001. – 4. – P. 341–354.
20. Macy, J. Mutual causality in Buddhism and general system theory: the dharma of natural systems / J. Macy. – NY: State University of New York Press, 1991
21. Matsumoto, D. Culture and emotion: The integration of biological and cultural contribution / D. Matsumoto, H.S. Hwang // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2012. – Vol. 43(1) . – P. 91-118.
22. Mininni, G. The Method of Dialogue: Transaction Through Interaction / G. Mininni // IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science. – 2010. – 44(1) . – P. 23-29.
23. Valsiner, J. Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences / J. Valsiner, C.M. Molenaar, M. Lyra, N. Chaudhary (Eds.). – Springer, 2009. – 660 p.
24. Valsiner, J. Needed for cultural psychology: Methodology in a new key / J. Valsiner // Culture & Psychology. – 2014. – 20(1) . – P. 3–30.
25. Valsiner, J. An Invitation to Cultural Psychology / J. Valsiner. – SAGE Publications, 2014 – 290 p.
26. Witherington, D.C. The Dynamic Systems Approach as Metatheory for Developmental Psychology Human Development / D.C. Witherington, 2007. – 50:127–153.
27. Wertsch J.V. L.S Vygotsky's "New" Theory of Mind / J.V. Wertsch. // The American Scholar. – 1988. – Vol. 57 (1) . – P. 81–89.
28. Yanchuk, V. Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Perspective of Intercultural Mutual Understanding Comprehension Deepening / V. Yanchuk // Open Journal of Social Sciences. – 2014. – 2. – P. 178-191. – <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.28025>
29. Yanchuk, V. Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration / V. Yanchuk // International Journal of Psychology. – 2016. – Volume 51. – Issue 51. – July 2016. – P. 438. – <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12310/full>.

КОСМАЧ В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, 33.
Доктор исторических наук, профессор.
v.kosmach@tut.by

УДК 159.9(091)(470)«19»

Л.С. Выготский: страницы жизни и научной деятельности (1896–1934 гг.)

Статья посвящена жизни и научной деятельности Л.С. Выготского, краткому анализу его научных работ и разработанной им «культурно-исторической теории» в психологии, научному вкладу Л.С. Выготского в развитие советской психологии 1920-1930-х годов.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, психология, культурно-историческая психология, психика, воспитание, обучение, высшие психические функции.

L.S. Vygotsky: pages of life and scientific work (1896–1934)

The article is devoted to the life and work of LS Vygotsky, a brief analysis of his scientific work and developed their "cultural-historical theory" in psychology, the scientific contribution of LS Vygotsky to the development of the Soviet psychology of 1920-1930.

Key words: L.S. Vygotsky, psychology, cultural-historical psychology, mentality, education, training, higher mental functions.

Введение. На основании работ советских и современных российских авторов и изданий, а также книги дочери Л.С. Выготского Г.Л. Выгодской в соавторстве с Т.М. Лифановой в предлагаемой статье даётся краткий обзор жизни и научной деятельности известного советского психолога Льва Семёновича Выготского – нашего земляка, автора «культурно-исторической теории» в психологии.

Материал и методы. При написании данной статьи были использованы описательный, историко-хронологический и другие методы научного исследования.

Результаты и их обсуждение. Жизнь и научная деятельность:

Лев Симхович Выгодский (в 1923 году изменил фамилию) родился 5(17) ноября 1896 года в городе Орша вторым из восьмерых детей в семье выпускника Харьковского коммерческого института, купца Симхи (Семёна) Львовича Выгодского (1869–1931) и его жены, учительницы Цили (Цецилии) Моисеевны Выгодской (1874–1935). Уже через год семья переехала в Гомель, где отец получил должность заместителя управляющего местного отделения Соединённого банка. Образованием детей занимался частный учитель Шолом Мордухович (Соломон Маркович) Ашпиз (1876–после 1940), известный использованием так называемого метода сократического диалога и участием в революционной деятельности в составе гомельской социал-демократической организации. Значительное влияние на будущего психолога в детские годы оказал также его двоюродный брат, впоследствии известный литературный критик и переводчик Давид Исаакович Выгодский (1893–1943). После гибели отца в 1897 году Давид Выгодский с братом, сестрой и матерью Двосей Яковлевной жил в семье дяди – Семёна Львовича Выгодского и воспитывался вместе с его восьмерыми детьми. Л.С. Выгодский впоследствии изменил одну букву в своей фамилии, чтобы отличаться от уже приобретшего известность Д.И. Выгодского.

Получив начальное образование дома, Л.С. Выготский сдал экзамены за 5 классов и поступил в 6-й класс казённой гимназии, закончил последние два класса в частной еврейской мужской гимназии А.Е. Ратнера. Продолжал заниматься древнееврейским, древнегреческим, латинским и английским языками с частными учителями, самостоятельно изучил эсперанто. В 1913 году поступил на медицинский факультет Московского университета, но вскоре перевёлся на юридический. Будучи студентом, написал двухсотстраничное исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» (1916), которое по окончании университета представил в качестве дипломной работы (опубликовано в 1968 году приложением ко второму изданию «Психологии искусства»). В 1916 году опубликовал статьи на литературные темы в посвящённом вопросам еврейской жизни еженедельнике «Новый путь» (в котором он работал техническим секретарём): «М.Ю. Лермонтов (к 75-летию со дня смерти)» и «Литературные заметки (Петербург, роман Андрея Белого)»; опубликовался также в издававшейся Максимом Горьким «Летописи» и «Новом мире». До 1917 года включительно активно писал на темы еврейской истории и культуры, выражая неприятие антисемитизма в русской литературе и негативное отношение к идеям социализма и коммунизма. В 1917 году бросил занятия на юридическом факультете Московского университета и закончил обучение на историко-философском факультете Университета им. Шанявского.

После Октябрьской революции 1917 года на непродолжительное время переехал в Самару, с матерью и младшим братом предпринял поездку в Киев (1918), но затем вернулся в Гомель, где в это время жили его родители. В 1919 году заболел лёгочным туберкулёзом. В 1919–1923 годах вместе с двоюродным братом Давидом Выгодским работал учителем литературы в советской трудовой школе и педагогиче-

ском техникуме, а также в профтехшколах печатников и металлистов, вечерних курсах Губполитпросвета, на курсах по подготовке работников дошкольных учреждений, на летних курсах по переподготовке учителей, курсах культработников деревни, курсах Соцвоса, в народной консерватории и на рабфаке. Одновременно в 1919–1921 годах заведовал сначала театральным подотделом Гомельского отдела народного образования, затем художественным отделом при Губнаробразе, опубликовал более восьмидесяти театральных рецензий в газетах «Полесская правда» и «Наш понедельник» (38 из которых были переизданы посмертно). В 1922 году заведовал издательским отделом издательства «Гомпечать», в 1923–1924 годах был литературным редактором издательского отдела Гомельского губернского управления партийной и советской печати. Издал сборник стихов И.Г. Эренбурга (1919) и один номер литературного журнала «Вереск» (с Д.И. Выгодским, 1922). В 1923 году руководил экспериментальной работой студентов Московского педологического института в кабинете-лаборатории при Гомельском педагогическом техникуме. Результаты этой работы были им доложены в трёх выступлениях на Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде 6 января 1924 года, став таким образом его первым выступлением на научных конференциях.

В 1924 году переехал в Москву, где прожил последнее десятилетие своей жизни (сюда же вскоре перебралась вся семья – отец Л. С. Выготского в последние годы жизни служил управляющим Арбатским отделением Промышленного банка). Летом 1925 года предпринял свою единственную поездку за границу – в качестве ответственного работника Наркомпроса посетил Международную конференцию по просвещению глухонемых детей (20–24 июня) в Лондоне. Работал в ряде правительственных, образовательных, медицинских и исследовательских организаций в Москве, Ленинграде, Харькове и Ташкенте.

Выготский скончался 11 июня 1934 года в Москве от туберкулёза. Похоронен на Новодевичьем кладбище 13 июня 1934 года.

Хронология важнейших событий жизни:

январь 1924 г.	участие в работе II Психоневрологического съезда в Петрограде, переезд из Гомеля в Москву, зачисление в аспирантуру и на должность в Институт психологии
лето 1924 г.	начало работы начальником подотдела в Наркомпросе в Москве
1925 г.	первая и единственная заграничная поездка: командирован в Лондон на дефектологическую конференцию; по дороге в Англию проехал Германию, Францию, где встречался с местными психологами
1925 г.	защита диссертации Психология искусства. 5 ноября 1925 г. Выготскому было по болезни без защиты присвоено звание старшего научного сотрудника, эквивалентное современной степени кандидата наук, договор на издание Психологии искусства был подписан 9 ноября 1925 г, но книга так и не была опубликована при жизни Выготского.
1925—1930 гг.	член Русского психоаналитического общества (РПСАО)
21 ноября 1925 года по 22 мая 1926 г.	туберкулёз, госпитализация в больнице санаторного типа «Захарьино», в больнице пишет заметки, впоследствии опубликованные под названием Исторический смысл психологического кризиса
1927 г.	сотрудник Института психологии в Москве, готовит к печати и выпускает совместные публикации с такими сотрудниками, как Лурия, Геллерштейн, Бернштейн, Артемов, Добрынин

апрель 1929г.	Выготский читает лекции в Ташкенте
сентябрь 1929г.	IX Международный психологический конгресс в Йельском университете; Лурия представил два доклада, один из которых – в соавторстве с Выготским; сам Выготский в работе конгресса участия не принимал
1930 г.	На VI Международной конференции по психотехнике в Барселоне (23–27 апреля 1930 г.) зачитан доклад Л.С. Выготского «Об изучении высших психологических функций в психотехнических исследованиях»
9 октября 1930 г.	доклад о психологических системах: заявлено начало новой исследовательской программы
1931 г.	поступил на учёбу на медицинский факультет в Украинскую психоневрологическую академию в Харькове, где учился заочно вместе с А.Р. Лурией
октябрь 1931 г.	смерть отца
декабрь 1932 г.	доклад о сознании в Москве, формальное расхождение с группой Леонтьева в Харькове
февраль-май 1933 г.	Курт Левин останавливается в Москве проездом из США (через Японию), встречи с Выготским
9 мая 1934 г.	Выготский переведен на постельный режим
11 июня 1934 г.	смерть

Места работы после 1924 г.:

- Московский государственный институт экспериментальной психологии (1924–1928);
- Государственный институт научной педагогики (ГИНП) при ЛГПИ и в ЛГПИ им. А. И. Герцена (оба в 1927–1934);
- Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской (АКВ) (1929–1931);
- Клиника нервных болезней при Первом Московском государственном университете (1-й МГУ) (в должности ассистента, затем заведующего психологической лабораторией);
- Второй Московский государственный университет (2-й МГУ) (1927–1930), а после реорганизации 2-го МГУ —
- Московский педагогический государственный университет (МГПИ им. А.С. Бубнова) (1930–1934; заведующий кафедрой педологии трудного детства) и
- 2-й Московский государственный медицинский институт (МГМИ) (1930–1934; заведующий кафедрой общей и возрастной педологии);
- Исследовательский институт научной педагогики при 2-м МГУ (вплоть до ликвидации института в 1931 г.);
- Институт по изучению высшей нервной деятельности при Секции естествознания Комкадемии (член секции с 17.03.1930 г.);
- Государственный научный институт охраны здоровья детей и подростков имени 10-летия Октябрьской революции (с начала 1931 г. в должности зам. директора института по научной части);
- Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ им. М.С. Эпштейна) (1929–1934, с 1929 – научный руководитель).

Также читал курсы лекций в ряде учебных заведений и исследовательских организаций Москвы, Ленинграда, Харькова и Ташкента, например, в Среднеазиатском государственном университете (САГУ) (в апреле 1929 года).

Краткий анализ научных работ Л.С. Выгодского в области психологии:

Ранние работы Л.С. Выгодского, посвящённые проблемам искусства («Трагедия о Гамлете, принце Датском», 1916; «Психология искусства», 1925, опубл. в 1965), написаны под влиянием символизма и формальной школы в литературоведении. Л.С. Выгодский стремился выделить в литературных произведениях структуру, не осознаваемую читателем, но направляющую его эмоции и восприятие этого произведения. Искусство, по Л.С. Выгодскому, – это «техника чувств», через катарсис ведущая человека к трансформации, новому опыту бытия, а психология искусства призвана изучать человека «возможного», рождающегося в этом опыте.

Сознание и развитие психики в контексте воспитания и обучения – ключевые темы творчества Л.С. Выгодского. В первой программной статье «Сознание как проблема психологии поведения» (1925) Л.С. Выгодский разрабатывал центральный для своей теории принцип социального генеза высших форм психического, формирующихся в процессе общения на основе интериоризации и опосредования знаками.

Л.С. Выгодский создал специальный экспериментальный метод, позволяющий изучать социокультурную обусловленность психики человека («инструментальный» метод, или «метод двойной стимуляции»). Следуя мысли А.А. Ухтомского о функциональных органах мозга, Л.С. Выгодский полагал, что человек при помощи таких психологических орудий, как язык, цифры, схемы, мнемотехнические приёмы и т.п., строит новые органы психики, изменяя работу и структуру психических функций. В развитии произвольного действия Л.С. Выгодский выделял три этапа: интерпсихический (взрослый говорит – ребёнок-выполняет), экстрапсихический – (ребёнок говорит сам себе), интрапсихический (ребёнок планирует действие, опосредуя мышление речью). С помощью инструментального метода им было изучено развитие счёта, исследованы память (А.Н. Леонтьев), понятия (Л.С. Сахаров).

В работе «Исторический смысл психологического кризиса» (1927) Л.С. Выгодский утверждал возможность построения психологии, рассматривающей развитие психики как естественно-исторический процесс. Анализ роли орудий в фило- и онтогенезе был дан в книге Л.С. Выгодского и А.Р. Лурии «Этюды по истории поведения» (1930). Принципы социогенеза и системности легли в основу изучения развития психических функций («История развития высших психических функций», 1931; «Педология подростка», 1931, и др.), а также разработки методов диагностики в возрастной психологии, педологии и дефектологии («Проблема возраста», 1932–1934, и др.). Л.С. Выгодский рассматривает развитие как ряд качественных преобразований, в процессе которых изменяются не столько отдельные функции, сколько межфункциональные связи, возникают новые группировки функций – «психологические системы» (синтез восприятия и речевой функции и др.). Появление «новообразований», характеризующихся новыми функциональными отношениями, не приводит к исчезновению более ранних форм, сосуществующих с новыми. Отвергая механическую причинность в объяснении развития, Л.С. Выгодский предлагал рассматривать развитие по аналогии с процессом борьбы за существование в биологической эволюции как взаимодействие противоборствующих сил. Так, даже простой волевой акт при вставании с постели утром содержит драму-диалог между «взрослым Я» («надо встать») и «Я-ребёнком» («не хочется»), заканчивающуюся переходом на экстрапсихологический уровень действия (счёт: «раз-два-три») и целостным ответом («на три – подъём»). Внутренние роли, возникшие из внешних, противоборствуют подобно старым и новым формам развития.

Л.С. Выгодский предложил различать уровень актуального развития (то, что ребёнок может сделать сам) и зону ближайшего развития (то, что он может сделать с помощью старших). Для анализа нарушений высших психических функций или отклонений их развития Л.С. Выгодский предложил различать первичный дефект, прямо обусловленный пострадавшим компонентом системы, его вторичные системные следствия и компенсаторные перестройки. Системный анализ нарушений позволил подойти к классификации нарушений высших психических функций и отклонений в их развитии и стал основой для разработки эффективных методов.

В работе «Мышление и речь» (1934) Л.С. Выгодский рассматривает живое осмысленное слово как «микрокосм человеческого сознания», выделяет значение слова и смысл как «клеточки» анализа, сохраняющие свойства целого – речевого мышления. Ступени развития значений (синкрет, комплекс, псевдопонятие, понятие) определяют возможности мышления человека. У ребёнка понятия лишены иерархия, отношений и разграничены лишь по предметной отнесённости, в результате господствует логика действия и ассоциативное мышление. Вместе с усваиваемой в процессе школьного образования системой понятий становятся возможными теоретические связи, преобразующие мышление и организацию практической деятельности.

В последние годы жизни Л.С. Выгодский обратился к переживанию, смыслу слова как единицам анализа индивидуального сознания, опосредующим восприятие и влияние среды («Кризис семи лет», 1932–1934). Через анализ «движения смыслов» Л.С. Выгодский раскрывает процесс «движения от мысли к слову» через стадию внутренней речи, формулирует принцип единства аффекта (эмоциональной сферы) и интеллекта. Смысл содержит в себе в свёрнутом виде как мысль, так и её мотивы. В речевой драме общения смысл, благодаря связи с мотивационной сферой, эмоционально окрашивает восприятие слов собеседника и ответ ему.

Последние работы Л.С. Выгодского – «Психология и учение о локализации психических функций» (1934) и «Проблема развития и распада высших психических функций» (1934) положили начало нейропсихологии в России. Работы Л.С. Выгодского получили всемирное признание и стали фундаментом культурно-исторической психологии.

Заключение. Лев Семёнович Выготский (1896–1934) – известный белорусский и российский учёный-психолог, создатель культурно-исторической теории происхождения высших психических функций. Его научная деятельность оказала огромное влияние на состояние и развитие советской психологии в 1920–1930-е гг. Учениками и сотрудниками Л.С. Выготского были Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и другие.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. // Большая Российская Энциклопедия. – М.: Научное издательство «БРЭ», 2006. – Т. 6. – С. 113–114.
2. Выгодская, Г.Л., Лифанова, Т.М. Лев Семёнович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.
3. Леонтьев, А.А. Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
4. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология: Учебное пособие по курсу общей психологии. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 118 с.

МАСЛОВА В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, 33.

Профессор, доктор филологических наук.

mvavit@tut.by

УДК 81.161

Понимание как средство выживания человечества: учение Л.С. Выготского и психолингвистический подход

Статья посвящена анализу основных моментов учения Л.С. Выготского о языке и мышлении (понимание – процесс мышления), о сознании (как психологической реальности) и о психологии искусства («читательская критика»), которые легли в основу психолингвистической концепции понимания художественных текстов.

Сама проблема понимания – это средство выживания человечества, с постановкой которой связано революционное изменение в научном мышлении.

Ключевые слова: процесс мышления, сознание, понимание, герменевтика, психология искусства.

Understanding as a means of human survival: the doctrine of L.S. Vygotsky and psycholinguistic approach

This article analyzes the main aspects of Vygotsky's teaching of language and thinking (understanding is the process of thinking), of consciousness (as a psychological reality) and the psychology of art ("readers' criticism"), which have formed the basis of the psycholinguistic concept of understanding literary texts.

The very problem of understanding is a means of humans' surviving, which is associated with the production of a revolutionary change in scientific thinking.

Key words: the process of thinking, consciousness, understanding, hermeneutics, psychology of art.

Введение. Несколько слов о «Моцарте в психологии», как его назвал А.А. Леонтьев. Это один из последних энциклопедистов в психологии. Он наш земляк: родился на Оршанщине, потом до отъезда в Москву (до января 1924 года) жил в Гомеле. Его продуктивность как психолога исключительно велика: более 180 работ за 10 лет, переведенные на английский, французский, итальянский, японский и др. языки. Нас интересует теоретико-методологический аспект его работ, и работы, которые в истории литературоведения ошибочно называются литературоведческими.

Понимание – многоаспектное и сложное понятие. В настоящее время сформировались две разновидности *герменевтики* – филологическая (Г.И. Богин, А.А. Богатырев, Н.Л. Галеева и др.) и философская (А.А. Брудный, В.К. Нишанов, В.И. Кузнецов и др.), которые занимаются проблемой понимания в рамках мыследеятельностной парадигмы.

Представляет интерес и чисто лингвистическая разработка данной проблемы. Известно, что еще В. Гумбольдт считал, что понимание – лингвистическая проблема. Лингвисты в последние десятилетия отошли от представления о языке как о порождающем механизме и начали рассматривать его как систему, обеспечивающую не только порождение, но и понимание. Если раньше считалось, что «один человек говорит, другой понимает, – таков механизм языка, то теперь уже осознали упрощенность этой схемы.

Лингвистический подход активно разрабатывается В.З. Демьянковым в ряде публикаций, который считает, что понимание слушателя есть не просто акт, обратный говорению («порождению»), а некоторый более общий процесс анализа, включающий в себя и «порождение». Понимание в этой более общей роли – это интерпретация, хотя и отличается от последней.

Цель данной статьи – показать возможности учения Л.С. Выготского для решения смежных проблем, к которым относится проблема понимания.

Материал и методы. Материалом для данного исследования явились работы Л.С. Выготского по проблемам языка и мышления, сознания и психологии искусства. Методы исследования – наблюдение, описание, когнитивный и лингвокультурологический анализ художественного текста.

Результаты и их обсуждение. Непосредственно пониманием Л.С. Выготский не занимался, но его вклад в изучение мышления и сознания дали основу для возникновения герменевтики – науки о понимании, потому что понимание – «процесс мышления, выявляющий существенные свойства вещи или явления» [1, с. 13]. Сознание в его работах выступает как психологическая реальность, имеющая огромное значение для всей жизнедеятельности человека, т.е., по словам академика А.Н. Леонтьева, он увидел в проблеме сознания «философско-методологическую проблему колоссального значения» [2, с. 16]. В центр сознания он ставил значение, над проблемой которого он работал последние годы жизни.

Этот подход дал ряд важных результатов одним из которых и явилась теория понимания. Понимание сейчас исследуется целым рядом наук – психологией, философией, историей, социологией, литературоведением, лингвистикой, психолингвистикой и др. На сегодняшний день нет проблемы более глубокой, чем проблема понимания: это средство выживания человечества, с самой постановкой которой связано революционное изменение в научном мышлении.

Мы остановимся на понимании художественного текста. Ряд работ Л.С. Выготского посвящен анализу художественных текстов, их восприятию и пониманию – это анализы «Анны Карениной», творчества Достоевского, «Гамлета», работа «Психология искусства». Сам Л.С. Выготский называл их «читательской критикой», а с позиции сегодняшней науки – это восприятие и понимание текстов: как воспринимает художественное произведение читатель, какие эмоции у него вызывает текст, т.е. это проблемы психологии читателя, психологии воздействия текста. Он выделял главную черту, определяющую наше восприятие искусства: противоречие, внутренне присущее самому произведению. В этих полярных сторонах Л.С. Выготский видел движущую силу развития. Это диалогичность и даже полилогичность текста. Например, в стихотворении Б.Пастернака «Гамлет» звучит целый ряд голосов: голос Шекспира, голос Юрия Живаго, голос Пастернака. Но есть и четвертый голос – голос читателя. А в самом стихотворении звучит и голос актера, играющего Гамлета (*Гул затих. Я вышел на подмостки*), а также голос Христа (*Если только можно, Авва Отче, / Чашу эту мимо пронеси*). И все они обертонами звучат в этом стихотворении.

Как же преломляются мысли великого ученого в современной психолингвистической теории понимания текста? С точки зрения *психолингвистического* подхода, идущего от идей Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, понимание – это построение проекции текста. «Проекция текста» – это ментальное образование, результат процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста. При таком подходе возникает необходимость рассмотрения системы из пяти составляющих: автор – авторская проекция текста – тело текста – реципиент – проекция текста у реципиента. И только одна из этих составляющих – тело текста – постоянная величина. В монографии А.А. Залевской [3] приводятся трактовки понимания текста с позиций логико-лингвистического, системно-семиотического, когнитивного, психолингвистического подходов и психопэтики. Но, это, скорее

виды интерпретации, нежели понимание, которое может быть и не выражено в слове, в отличие от интерпретации. Интерпретация оказывается только дополняющим и усиливающим наше понимание процессом.

Мы должны помнить, что нет и не может быть проблемы понимания языка и текста вне проблемы понимания мира.

Л. Витгенштейн еще в начале прошлого века писал, что понимание языковых выражений, из которых формируется вербальный текст, имеет сложную многоуровневую структуру. При этом адекватное понимание зависит от намерений лица, передающего языковое сообщение, от преследуемых им целей, от разнообразных контекстов использования языковых выражений и от других моментов, которые не всегда можно предвидеть.

Понимание художественного текста становится возможным в результате субъективации объективной сущности данного текста его читателем. Субъективация происходит через личностные смыслы, т.е. личный опыт прочтения текста, неизбежно преломившийся в зеркале эпохи и жизненного опыта читателя; это знание, характерное именно для данной языковой личности, живущего в данной культурно-национальной и исторической общности.

Попытаемся показать это на примере известной эпиграммы А. Архангельского на Б. Пастернака:

Все изменяется под нашим Зодиаком.

Но Пастернак остался Пастернаком (А. Архангельский).

Смысл, лежащий на поверхности эпиграммы: «Все в мире меняется, только Пастернак остается самим собой». Из данного смысла вытекают две прямо противоположные оценки: 1) комплимент человеку, оставшемуся верным себе, своим идеалам и нравственным ценностям; 2) осуждение человека, упорно продолжающего жить вне исторического времени. На помощь приходит история культуры, т.е. реальные события, происходившие на Первом Всесоюзном съезде писателей. Вот как их описывает сам Б.Л. Пастернак: «... я в безотчетном побуждении хотел снять с плеча работницы Метростроя (метростроевцы пришли приветствовать съезд, а Пастернак был в президиуме) тяжелый забойный инструмент. ... мог ли знать товарищ из президиума, высмеявший мою интеллигентскую чувствительность, что в этот миг она в каком-то мгновенном смысле стала мне сестрой и я хотел помочь ей как близкому и знакомому человеку» [4]. Знание данного исторического факта дает еще один смысл: здесь высмеивается человек, не поддающийся социалистической перековке.

Следовательно, чем шире культурный опыт читателя, тем больше «запускается» механизмов смыслообразования, формирующих объем понятия, вербализованного в слове и тексте. А самого читателя можно рассматривать как соавтора в контексте современных рецептивных теорий с учетом коммуникативной природы художественного текста.

Следовательно, субъективация – это процесс переработки информации в сознании человека в соответствии с его индивидуальными особенностями. На основе диалога субъективированной информации и объективной, заложенной автором в текст, возникает понимание.

Содержание определенного речевого произведения для реципиента – это некая совокупность смыслов, актуализированных этим текстом в мышлении индивида. Следовательно, языковая единица, актуализируя все ментальное содержание, связанное с ней в опыте реципиента, позволяет реципиенту присваивать речевое произведение (понимать его). То есть языковой знак практически возбуждает в

мышлении реципиента процесс смыслопорождения. (Попутно отметим, что такая позиция позволяет рассматривать открытость системы языка не столько как принципиальную возможность введения в язык новых субстанциональных элементов, сколько как возможность обозначать имеющимися элементами практически бесконечное число смыслов). Поэтому никакое вербальное произведение не исчерпывает соотносимого с ним смыслового содержания. С другой стороны, роль языка в процессах смыслопорождения выявляется, по крайней мере, трояко: язык – это средство кодирования смыслов телами знаков, с помощью манипулирования языковыми единицами осуществляется манипулирование смыслами, язык есть средство социальной коммуникации и рефлексии. Язык объективирует содержание концептуальных систем. Отсюда можно определить концептуальную систему (картину мира) как континуальную систему смыслов, структурирующуюся в деятельности индивида в результате присвоения им конвенционального опыта, перцептивных процессов и собственно рефлексии мышления. Мы предпочитаем использовать термин не концептуальная система, а картина мира, поскольку первое одновременно дает представление и о единице этого образования – концепте (смысле), тем самым акцентируя одно из важнейших свойств анализируемой категории – континуальность, возникающую как следствие постоянного образования новых концептов не только за счет расширения/углубления опыта, но и за счет постоянного переструктурирования имеющегося содержания.

Такое определение не противоречит и психологическому подходу к определению интересующей нас категории, которая в психологии чаще называется образом мира. Так, по В.П. Зинченко, образ мира – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии. Объективная действительность воспринимается индивидом только через образ мира, при этом в каждый момент восприятия в мышлении индивида существует то, что является объектом а) актуального смыслопорождения, б) то, что находится на уровне сознательного контроля, в) то, что неосознаваемо, но в процессах познания участвует.

Таким образом, наше миропонимание в значительной степени находится в плену у языковой картины мира. Следовательно, каждый конкретный язык включает в себе национальную, самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира. Справедливо ради нужно сказать, что не все лингвисты согласны с такой позицией. Так, Г.В. Колшанский писал, что нет оснований ставить вопрос об особом членении мира через язык, Л. Витгенштейн утверждал, что язык лишь «переодевает мысли».

Приведенное выше определение концептуальной системы не исключает и наличия в своей структуре концептов национального характера, поскольку каждый этнос располагает своей системой предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Мышление человека всегда этнически обусловлено. Поэтому понимание речевого произведения зависит не только от вербального, но и от исторического, социального, культурного и иных контекстов речевого произведения, которые в совокупности образуют культурологическую нишу.

Хотя на сегодняшний день невозможен полный учет и научная рационализация проблем смыслопорождения при восприятии, можно констатировать, что в тексте задан некий инвариант основного смысла, которым многочисленные варианты направляются и ограничиваются, делая их не беспредельными.

Идея множественности интерпретаций перекликается с точкой зрения Л.С. Выготского, полагавшего, что любое сознательное, разумное толкование произведения читателем является позднейшей рационализацией процесса создания произведения, в ходе которого читатель эксплицирует то, что до этого было сокрыто от непосредственного наблюдения, что становится возможным лишь в процессе реконструкции пути, которым был построен текст. Отсюда следует, что поэтический текст заключает в себе приглашение к диалогу. И это не метафора, а реальность текста, который ждет духовно близкого ему читателя. Текст содержит в себе сигналы, назначение которых состоит в том, чтобы обеспечить прием сообщения партнером.

Таким образом, диалогичность (в том числе и с читателем) – фундаментальное свойство текста, потому что установка текста на адресата, читателя обусловлена самой сущностью языка как средства общения. Поэтому любой текст следует рассматривать, как текст, обращенный к читателю. Ц. Тодоров пишет: «Текст – это всего лишь пикник, на который автор пригласит слова, а читатели – смысл». Читатель должен уметь подхватить любую ассоциацию поэта, достроить образную и мыслительную цепи.

Мы вслед за А.А. Брудным [5], одним из основоположников философской и психологической герменевтики, рассматриваем понимание как эвристический процесс, дающий приращение знания, а не только выявляющий изначальный замысел.

Подтвердим сказанное примером. О чем книга Б. Пастернака «Сестра моя – жизнь»? По М. Цветаевой («Световой ливень») – это восторг, вызванный новизной и свежестью рождающегося мира. По И.Н.Розанову, – эпизод из истории одного увлечения, лирический роман. По О.Мандельштаму, книга есть воплощение творческого начала, т.е. это книга о сущности поэзии. По И.В.Фоменко, сама метафора заглавия уже утверждает равенство поэта и самой жизни, т.е. книга о себе. Для современников Пастернака – прежде всего это «время между двумя революциями», т.е. в книге воплощены особенности русского революционного движения и т.д. По мнению Д.Быкова, это отчет о том, как вторгается история в природу, заставляя ее безумствовать. Сам Пастернак писал, что «Сестра моя – жизнь» посвящена Лермонтову, как если бы он еще жил среди нас. Мы также имеем право на свою точку зрения: это книга о жизни – о любви и страданиях, о поэзии и философии, о встречах и расставаниях, о своем времени. Следовательно, каждому читателю книга выдает «свое». Читатель, воспринимая художественный текст, вступает с ним в диалог и налагает на него собственную схему смысла, что позволяет ему увидеть в данном тексте нечто свое. Отсюда та субъективность, о которой писал Л.С. Выготский.

Заключение. Таким образом, создание, восприятие и понимание художественного текста – это и коммуникативная, и эстетическая национально-культурная деятельность. Исходя из особенностей процесса понимания, приходим к заключению, что при извлечении смысла необходимо учитывать знания мира, лингвистические, знания энциклопедические, законы логики и мышления, экстралингвистические факторы (личный опыт, личностные оценки), культурный контекст, психологические особенности личности (как создающей, так и воспринимающей). Каждый из этих факторов в отдельности и их возможные комбинации определяют степень глубины и полноты постижения смысла текста.

Вне нашего рассмотрения остались другие проблемы, позволившие создать психолингвистическую концепцию понимания.

Список использованной литературы:

1. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М., 1972. – 381 с.
2. Леонтьев, А.Н. Вступительная статья // Л.С. Выготский / А.Н. Леонтьев. – СС, т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С.9–41.
3. Залевская, А.А. Текст и его понимание: Монография / А.А. Залевская. – Тверь: ТГУ, 2001. – 177 с.
4. Первый Всесоюзный съезд советских писателей. 1934. Стенографический отчет. – М., 1934. – С. 549.
5. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика: уч. пос. / А.А. Брудный. – М., 1998. – 336 с.

КАРАВКИН В.И.

ГУДОВ «ВОИРО», Республика Беларусь, г. Витебск, пр-т Фрунзе, 21.

Доцент, кандидат философских наук.

vkaravkin@yandex.ru

УДК 316.6

«Психология искусства» Л.С. Выготского в истории эстетической мысли

Статья посвящена проблеме места «Психологии искусства» Л.С. Выготского в истории эстетической мысли. Работа ученого находится в русле традиционной европейской классической философской эстетики. Сохранен предмет исследования, но к нему прилагается методология, ориентированная на психологию. Анализ конкретных произведений убеждает, что они обретают статус художественных, когда содержат аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который завершается катарсисом. Выход за психологические основания искусства, выявленные Л.С. Выготским, позволяет интерпретировать катарсис и как переход от духовного – к душевно-сердечному.

Ключевые слова: эстетическое, художественное, аффект, психологическая оппозиция, катарсис («очищение»), духовное, душевно-сердечное.

«Art psychology» by L.S. Vygotsky in the history of an esthetic thought

The article is devoted to the problem of place in "Art psychology" by L.S. Vygotsky in the history of an esthetic thought. The work of the scientist is in the course of traditional European classical philosophical esthetics. The object of research is kept, but the methodology focused on psychology is applied to it. The analysis of particular works convinces that they get an artistic status when they contain the affect developing in two opposite directions which comes to the end with catharsis. The exit for the psychological bases of art revealed by L. S. Vygotsky allows to interpret catharsis as transition from spiritual to mental and cordial as well.

Key words: esthetic, artistic, affect, psychological opposition, catharsis ("clarification"), spiritual, mental and cordial.

Введение. Научный вклад Л.С. Выготского является настолько весомым, что уже в советский период на базе его теории возникает крупнейшая в двадцатом столетии школа психологии, из которой вышли такие известные ученые, как, в частности, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б. Эльконин. «После выхода в свет в 1962 году американского издания перевода книги «Мышление и речь» Выготский, – пишет редактор 3-го издания «Психологии искусства» Вяч.В. Иванов, – быстро получает признание как один из крупнейших психологов первой половины XX века. Об этом свидетельствуют такие высказывания, как, например, характеристика профессора психологии Лондонского университета Бернштейна, указавшего, что продолжение работ Выготского, наметившего путь к объединению биологических и социальных исследований, может иметь для науки не меньше значение, чем расшифровка генетического кода» [1., с. 497]. В США переведены

все основные труды ученого, которые, наряду с исследованиями других выдающихся представителей психологической науки, легли в основу образовательной психологии страны. Сформировалось выготское учение как одно из направлений современных научных изысканий, представителями которого являются ученые из многих стран мира, включая, например, Россию и Южную Африку, Великобританию и Израиль, Германию и Бразилию. Показателем международного авторитета Выготского-ученого является, в частности, работа над добровольным, некоммерческим научно-издательским проектом полного собрания его сочинений («PsyAnima Complete Vygotsky»). Об общественном отношении к Памяти о мыслителе можно судить, в частности, по таким фактам, как присвоение имени Л.С. Выготского институту психологии РГГУ и Гомельскому государственному педагогическому колледжу. В честь ученого названы улицы в микрорайоне Новинки в Минске и переулка в центре Москвы.

Имя Выготского справедливо сопрягается, прежде всего, с развитием психологической науки. Вместе с тем, его вклад в гуманитарное познание в целом является весомым и значительным. На примерах современных исследований в области искусствоведения, литературоведения и теории театрального искусства в этом легко убедиться. Не осталась в стороне и философия в части эстетических изысканий.

Материал и методы «Психология искусства» была окончена, когда ее автору не исполнилось и тридцати лет. В данной связи уместно упомянуть об известной творческой и просветительской работе ученого к моменту написания книги.

Л.С. Выготский начал высшее образование на медицинском факультете Московского университета, но вскоре перевелся на юридический, который не окончил; а завершил образование на историко-философском факультете университета им. Шанявского. В студенческие годы им были опубликованы статьи «М.Ю. Лермонтов (к 75-летию со дня смерти)» и «Литературные заметки (Петербург, роман Андрея Белого)» в еженедельнике «Новый путь», а также ряд статей в издававшейся М. Горьким «Летописи» и «Новом мире». Самой значительной работой студенческого периода Л.С. Выготского явилось большое по объему исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира», которое впервые было опубликовано задолго после смерти автора в 1968 году приложением ко второму изданию «Психологии искусства». В гомельский период жизни и творчества Л.С. Выготский работал в гуманитарно-просветительской сфере. Он был учителем литературы в советской трудовой школе и педагогическом техникуме, в профтехшколах и на различных курсах, в народной консерватории и на рабфаке, одновременно заведывая театральным, затем художественным отделом и издательских отделом; был и литературным редактором. Им были изданы сборник стихов И.Г. Эренбурга и, совместно с Д.И. Выгодским, один номер литературного журнала «Вереск». Не прекращал Л.С. Выготский и литературно-критическую деятельность, опубликовав в газете «Полесская правда» и «Наш понедельник» более 80-ти театральных рецензий.

Известно, что в 1925 г. был подписан договор на издание «Психологии искусства», но книга не была опубликована. Первое издание концептуальной работы Л.С. Выготского было осуществлено в 1965 г. в издательстве «Искусство», второе – в 1968 г., третье – в 1986 г., в том же издательстве.

Данное обстоятельство объясняет, почему реакция на «Психологию искусства» профессионалов философов, специализирующихся в области эстетики, по отношению ко времени ее окончания оказалась столь поздней. Вместе с тем, в книге

Л.Н. Столовича (1985 г.) дается критический анализ концепции Выготского о катарсисе [2., с. 251-259], а в учебнике В.В. Бычкова «Эстетика» (2002 г.) учение Л.С. Выготского рассматривается в историко-эстетическом контексте [3., с. 168-170; 293-294].

Во вступительной статье к третьему изданию анализируемой нами работы А.Н. Леонтьев пишет: « «Психологию искусства» нужно читать исторически в обоих ее аспектах: и как психологию *искусства* и как *психологию* искусства» [1., с. 6]. Предлагаемое ниже историческое прочтение будет первого рода, и затрагивать ряд не литературоведческих, как и не искусствоведческих, а именно философско-эстетических проблем.

Результаты и их обсуждение. Эстетика как философская дисциплина и психология имеют свои предметы исследования. Эстетика нацелена на постижение той связи человека и всей окружающей его действительности, которая является онтологически данной, со стороны действительности или объекта представлена внешней выразительностью внутренней полноты, а со стороны человека или субъекта всей целостностью восприятия и осмысления. Психология же, как известно, направлена на исследование последнего, а именно, сущности, строения и взаимосвязей элементов целостности восприятия и осмысления, включая возникающие при этом новообразования, скажем, фантазии. В истории эстетической мысли уже Сократ четко обозначил философскую проблематику в отношении окружающей действительности, данной человеку в качестве прекрасного. Что есть оно как всеобщее, как смысловая общность, как принцип, как идеальное, как таковое, в-себе, в отличие от конкретных прекрасных вещей или прекрасных единиц окружающего мира, включая и человека. Сложность познания эстетического усугубляется тем, что человек оказывается способным самостоятельно, пользуясь собственным духовным потенциалом создавать красивые вещи, и более того, произведения искусства, очень сильно воздействующие на него. Без скрупулезного проникновения в ту область, которая впоследствии станет гносеологическим достоянием психологии, тут не обойтись. Уже Аристотель в своей «Поэтике», целью которой является исследование сущности и строения произведений искусства, обращается к анализу этой области, к психологии искусства.

Вот то интеллигибельное поле, в котором оказался Л.С. Выготский. Проблема осознается им. Используя предложенные Фехнером понятия «эстетика сверху» и «эстетика снизу», он говорит о том, что первая оперирует «эстетическим» как особой категорией бытия, а вторая представляет собой искусствоведение, анализирующее отдельно взятые образцы художественного творчества. «Если назвать водораздел, разделяющий все течения современной эстетики на два больших направления, – придется назвать психологию» [1., с. 19]. Именно она способна обнажить главный «нерв» эстетики. Вот почему в качестве эпиграфа и заключения выбираются слова Спинозы о тайне и потенциале психофизиологической организации человека: «Того, к чему способно тело, никто еще не определил» [1., с. 329].

Необходим принципиально новый метод исследования. «Общее направление этого метода, – пишет Л.С. Выготский, – можно выразить следующей формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов» [1., с. 39]. Этот метод, со ссылкой на классификацию Мюллера-Фрейенфельса, называется «объективно-аналитическим». Его наглядное представление сводится к следующему: «Основной способ исследования – сравнение с внехудожественным построением тех же элементов. Вот почему предметом анализа

служит форма; она и есть то, что отличает искусство от неискусства: все содержание искусства возможно и как совершенно внеэстетический факт» [1, с. 503].

Заметим, Л.С. Выготский не мог оперировать понятием «эстетическое» в качестве наиболее общей категории эстетики. Его введет А.Ф. Лосев: *«эстетическое есть выражение той или иной предметности, данной как самодовлеющая созерцательная ценность и обработанной как сгусток общественно-исторических отношений»* [4, с. 311]. Вместе с тем, на протяжении всего исследования Л.С. Выготского речь идет о выражении определенной предметности, данной «как самодовлеющая созерцательная ценность», а в заключительных главах об обработке «как сгустке общественно-исторических отношений».

Таким образом, определяя общее русло течения мысли Л.С. Выготского в истории эстетики, следует указать на философию искусства. В этом же русле мы обнаружим, скажем, «Поэтику» Аристотеля, «Философию искусства» Шеллинга, «Лекции по эстетике» Гегеля. Л.С. Выготский сохраняет традиционный для философской эстетической мысли предмет исследования, прилагая к нему методологию, ориентированную на психологию.

В критической части исследования анализируются концепции, которые ограничиваются констатацией лишь отдельных сторон художественного творчества. Критике подвергаются три изолированных друг от друга подхода к искусству: как к познанию, как к приему и как к индивидуально-личностному феномену. Проблема справедливости, широты и глубины критики требует специального анализа. Заслуживают самостоятельного исследования вопросы отношения Л.С. Выготского к авангардистским течениям начала двадцатого столетия и к тем теоретическим обобщениям, которые ими были вызваны. Но не вызывает сомнения тот факт, что ученый является последователем классической традиции отношения к искусству и к его анализу.

Обратим внимание на выводы, касающиеся общих эстетических проблем.

Сущность искусства не может быть сведена к одной из его функций, а именно, гносеологической. Л.С. Выготский иронизирует по поводу школьных представлений о том, что описание Днепра Гоголя является образным, наглядным, в то время как география дает точное представление о нем.

В центре внимания формалистов становится художественная форма, при этом игнорируется содержательный аспект произведений. Искусство оказывается приемом, который сам себе и служит целью. Если непонимание значения формы приводит к односторонности интеллектуалистической, то непонимание психологического значения содержания художественных произведений приводит к односторонности сенсуалистической.

Отношение к художественному творчеству как к индивидуально-личностному феномену характерно для психоаналитической школы. Л.С. Выготский не сомневается в том, что бессознательное имеет большое значение в искусстве, но нельзя, считает он, признавать неудовлетворенные желания основой поэтических дерзаний. Следует понять, «что искусство никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной» [1, с. 110].

Для наглядного представления своей точки зрения Л.С. Выготский обращается к трем жанрам художественной литературы: басне, новелле и трагедии, считая, что они демонстрируют постепенное усложнение литературной формы. Анализ, который дает ученый большому ряду басен Крылова, новелле И. Бунина «Легкое дыхание» и трагедии Шекспира «Гамлет», особенно, на наш взгляд, новелле, явля-

ется образцом проникновения в сердцевину художественного творения, достойным войти в хрестоматии дисциплин, изучающих искусство.

Исследователь убеждает нас в том, что произведения обретают статус художественных только тогда, когда в них содержатся психологические оппозиции, вызывающие противоположной направленности аффекты.

В басне изображение, скажем, животных и неодушевленных предметов дает возможность, во-первых, вызвать определенный аффект, и, во-вторых, создать необходимую для эстетического восприятия изоляцию от реальной действительности. Третий элемент басни заключается в характере самого рассказа. Он построен таким образом, чтобы ни в коем случае не смешивать его содержание с действительностью в обыденном смысле «Это есть особая, чисто условная, так сказать, действительность добровольной галлюцинации, в которую ставит себя читатель» [1, с. 149]. На наш взгляд, это очень удачная емкая формула. Вот почему, скажем, в басне имеют важнейшее значение тон стиха, ритмичность, рифма, без чего она превращается в простое морализаторство. Реальная действительность и «действительность добровольной галлюцинации» – оппозиция, которая во многом способствует превращению рассказа басни в художественный. Аффективное противоречие и «замыкание» противоположных чувств составляют сущность психологической реакции на басню. «Разве не то же самое разумел Шиллер, когда говорил о трагедии, что настоящий секрет художника заключается в том, чтобы формой уничтожить содержание? И разве поэт в басне не уничтожает художественной формой, построением своего материала того чувства, которое вызывает самым содержанием своей басни?» [1, с. 182], – задает Л.С. Выготский риторические вопросы, заставляющие еще раз убедиться в правоте сделанных им обобщений.

Анализ новеллы И. Бунина «Легкое дыхание» по степени проникновения в сущность художественного содержания, по методологическому подходу, с технической методической или композиционной структурной стороны, по форме изложения следует признать образцовым. Вслед за формалистами Л.С. Выготский обозначает фабулой, лежащий в основе произведения материал, и показывает, что соотношение материала и формы есть соотношение фабулы и сюжета. «Фабула для рассказа – это то же самое, что слова для стиха, что гамма для музыки, что сами по себе краски для живописца, линии для графика и т.п. Сюжет для рассказа то же самое, что для поэзии стих, для музыки мелодия, для живописи картина, для графики рисунок» [1, с. 184]. Анализ произведения убеждает, что в диалектическом противоречии содержания и формы, в их борьбе заключается психологический смысл эстетической реакции. Закон «уничтожения формой содержания» иллюстрируется исследователем на отдельных сценах и эпизодах шедевра И. Бунина.

Как и в новелле, считает Л.С. Выготский, в трагедии мы сталкиваемся с двойственностью фабулы и сюжета, с протеканием действия в двух планах. Шекспир пользуется методом, который Петражицкий назвал «методом дразнения чувств». Фабула с начала трагедии говорит нам о цели – убийство короля, сюжет постоянно отклоняет нас от этой цели, постоянно уклоняется в сторону. Но таким образом проделывается необычайная операция над нашими чувствами: они оказываются в смятении, в состоянии противоположной направленности. Шекспир пользуется еще двумя приемами. Один из них называется Л.С. Выготским «громоотводом бессмыслицы», другой – «допущением условности в квадрате». Первый касается всего иррационального, что содержится в «Гамлете», обилие, на первый взгляд, бессмысленного и даже безумного. Но именно этим спасается смысл произведения, «бессмыслица отводится, как по громоотводу». Другой прием, знаме-

нитая «сцена на сцене», заставляющая зрителя приходить «от этого фиктивного изображения в ужас». Выбранные Шекспиром действующие лица вообще как-то не соответствуют намеченному ходу действия. Герой трагедии не соответствует ее фабуле. Существует противоречие и между характером героя и развитием действия. Возникает совершенно новый психологический план. Автор трагедии воссоздает душевные переживания Гамлета, обнажает его духовный мир, с его позиции, с его точки зрения оценивает происходящее. Зритель сопереживает герою, в известном смысле, сам становится Гамлетом. В тоже время Шекспир наблюдает за героем со стороны, созерцает его, заставляя зрителя делать то же самое. Возникают противоположные аффекты, художественное целое формируется психологическими оппозициями. Но два противоположных плана трагедии ощущаются нами как единое целое, так как ее главный герой является носителем противоречивых тенденций, в нем или на нем они «замыкаются», скрещиваются, сливаются. Следует обратить внимание на особенности характера в трагедиях. Если в эпосе или, скажем, в портрете, он может быть представлен цельным, непротиворечивым, то жанр трагедии буквально требует изображения противоречивого характера, чтобы переносить зрителя от одного душевного состояния к другому. «Трагедия именно потому может совершать невероятные эффекты с нашими чувствами, что она заставляет их постоянно превращаться в противоположные, обманываться в своих ожиданиях, наталкиваться на противоречия, раздваиваться; и когда мы переживаем «Гамлета», нам кажется, что мы пережили тысячи человеческих жизней в один вечер, и точно – мы успели почувствовать больше, чем в целые годы нашей обычной жизни», – заключает Л.С. Выготский [1, с. 242].

Итак, анализ трагедии приводит к твердому убеждению в том, что с психологической точки зрения художественное произведение делает таковым, т.е. именно художественным, столкновение и разрешение противоположных аффектов. О самом главном в психологии искусства – об особенностях пересечения, разрешения и превращения в нечто уже третье оппозиционных по отношению друг к другу чувств, эмоций, ощущений, что и порождает эстетическое по сути, смыслу, сущности, значению – речь пойдет ниже.

Прежде обратим внимание на ретроспективное осмысление Л.С. Выготским своей работы. Исследователь считает, «что всей традиционной эстетикой мы подготовлены к прямо противоположному пониманию искусства: в течение столетий эстетики твердят о гармонии формы и содержания, о том, что форма иллюстрирует, дополняет, аккомпанирует содержание» [1, с. 204]. Но это абсолютно не верно, а может быть оправдано только ссылкой на то, в каком возрасте автор создавал «Психологию искусства».

Обратимся только к двум мыслителям, определившим направление развития эстетической мысли: Аристотелю и Гегелю.

Аристотель в своей «Поэтике», утверждая, что сущностью искусства является подражание (*mimēseis*), говорит о различном положении «подражающих» по отношению к тому, чему «подражают». Существование оппозиционных противоположностей, которые с необходимостью возникают, до такой степени предполагается, что античный мыслитель не концентрирует на этом внимание. Для него очевидно, если что-то возникло, то оно уже содержит структуру противоречивых элементов, которые приводят к становлению, существованию в процессе развития, превращению в иное качество. «Ибо можно подражать одному и тому же одними и теми же средствами, но так, что [автор] или то ведет повествование [со стороны], то становится в нем кем-то иным подобно Гомеру; или [выводит] всех подражаемых [в виде лиц] действующих и деятель-

ных» [5, с. 648]. Позволим себе аналогию, которая с исторической точки зрения является не совсем корректной, но показательной в контексте нашей работы. К образам новеллиста, баснописца и трагика, как они представлены у Л.С. Выготского, можно применить аристотелевскую классификацию: новеллист «ведет повествование со стороны», баснописец «выводит всех подражаемых в виде лиц действующих и деятельных», трагик совмещает в себе первое, второе и третье. Сочетанием событий Аристотель называет сказания, а «то главное, – читаем в «Поэтике, – чем трагедия увлекает душу, – переломы и узнавания – суть части именно сказания» [5, с. 652]. В аспекте соотношения характера и действия, что, как мы видели выше, Л.С. Выготский скрупулёзно анализировал в отношении шекспировского «Гамлета», Аристотель категоричен: «Итак, [в трагедии] не для того ведется действие, чтобы подражать характерам, а, [наоборот], характеры затрагиваются [лишь] через посредство действий; таким образом, цель трагедии составляют события, сказание, а цель важнее всего» [5, с. 652]. Составной частью искусства являются перипетии: «Перелом (*peripeteia*) ... есть перемена делаемого в сою противоположность», – дает определение Аристотель [5, с. 657]. Позволим себе последний пример, касающийся в большей степени аффектов воспринимающих трагедию, как образцового, а по Аристотелю, и самого высокого вида искусства. Кроме перипетий, мыслитель выделяет еще две части трагедии, а именно, узнавание, как «перемена от незнания к знанию», и страсть. Перипетии и узнавания «производят» «или сострадание, или страх, а именно таким действиям, как предполагается, подражает трагедия; и счастье с несчастьем тоже будут сопутствовать таким [узнаваниям]» [5, с. 657]. Что же касается страсти, то именно она вызывает «гибель или боль, например, смерть на сцене, мучения, раны и тому подобное» [5, с. 658].

Равной гегелевской эстетики до сих пор не создано ни по глубине философского проникновения в сущность эстетического и особенно искусства, ни по степени охвата материала, ни по объему, завершенности, воздействию на все области осмысления художественного творчества. Открытые Гегелем законы диалектики служат ему же интеллектуальным основанием, руководящим принципом подхода ко всей области эстетического, включая художественное творчество. Противоположный характер содержания и формы, как внешней, так и внутренней, их единство и борьбу в искусстве Гегель теоретически выявил и обобщил. Гегель создал грандиозную систему эстетических категорий – возвышенное, прекрасное, трагическое, комическое, безобразное, – показал их исторический смысл именно как противоречивых состояний эстетико-художественной самобытности. В данном аспекте, укажем на то, что Л.С. Выготский, когда анализирует жанры литературы, не дает оценки произведений с точки зрения их общего категориально-эстетического статуса. Но шедевр И. Бунина следует отнести к тому же категориальному ряду, что и «Гамлет» Шекспира, а именно, – к трагическому. Продолжая тему осознания и выявления, имманентно присущих искусству оппозиций, кратко, обратим внимание на учение Гегеля о пафосе, тем более что оно излагается мыслителем сразу после анализа характера и поведения шекспировского Гамлета.

Пафос, по Гегелю, – это «те всеобщие силы, которые выступают не только сами по себе, в своей самостоятельности, но также живут в человеческой груди и движут человеческой душой в ее сокровенных глубинах» [6, с. 240]. Пафос – это общечеловеческое в поступках человека. Поэтому пафос волнует всех, образует подлинное царство искусства, «его воплощение является главным как в произведении искусства, так и в восприятии последнего зрителем» [6, с. 241]. Пафос объединяет все произведения искусства, делает их доступными, не теряющими ценность, не подвластными течению времени. Вместе с тем, искусство, согласно Геге-

лю, несет собою не только общечеловеческое, да и далеко не все общечеловеческое может воплощаться в искусстве. Так, указывает философ, сами по себе научные и религиозные учения, в которых также присутствует общечеловеческое, не являются пафосом. Объем пафоса, доступный художественному изображению, не равен объему общечеловеческого. Пафос есть то всеобщее, которое несет в себе, собою индивидуальное. Это тот объективный аспект, который присутствует в субъекте и многое определяет в нем. Однако, если в содержании произведения искусства субъект присутствует лишь как носитель общечеловеческого, «индивид опустошается, превращается лишь в абстрактную форму определенного пафоса, например любви, чести и т.п., то вследствие этого теряется всякая жизненность и субъективность и изображение» [6, с. 247]. Искусство призвано изображать характеры, заключающие в себе единство общечеловеческого и индивидуального. Таким образом, искусство по природе своей представляет противоречивое целое. Конкретность, яркая самобытность содержания искусства является столь же необходимым компонентом, как и пафос. Но не верным, искаженным является и обращение только к индивидуальной самобытности. В большом, подлинном произведении художественного творчества изображаются индивидуальности, обладающие твердым характером. «Главной чертой такого характера является определенный в себе существенный пафос богатой и полной души. При этом в изображении должен выявиться не только пафос как таковой, но и взаимопроникновение пафоса и внутреннего индивидуального мира этой души» [6, с. 253].

Возвратимся к «Психологии искусства» Л.С. Выготского. Учение о психологическом катарсисе является ее апогеем. Оно и было написано, чтобы убедительно обосновать не столько оппозиционность аффектов, вызываемых искусством, сколько его катартический характер. «Психология искусства» могла бы называться так, как называется ее Глава IX, «Искусство как катарсис».

Понятие катарсиса широко употреблялось в античной культуре. Пифагорейцы прилагали его к искусству, считая, что такие вредные страсти, как, скажем, гнев и вожделение, можно *очищать* посредством специально подобранной музыки. Платон понимал катарсис как очищение души от всего телесного и чувственного, затеняющего, искажающего красоту идеи. Аристотель применил понятие катарсиса в своей «Поэтике» к определению трагедии. После открытия «Поэтики» в эпоху Ренессанса, «аристотелевский катарсис» вызвал бурную полемику, множество разноречивых интерпретаций и попыток дальнейших изысканий.

Приведем аристотелевское определение полностью, как это делается и в «Психологии искусства». «Трагедия есть подражание действию важному и законченному, имеющему [определенный] объем, [производимое] речью, услащенной поразному в различных ее частях, [производимое] в действии, а не в повествовании и совершающее посредством сострадания и страха очищение (katharsis) подобных страстей» [5, с. 651]. Возникает множество вопросов. Какие страсти «очищаются»? Что понимать под «катарсисом подобных страстей»? Что это за «подобные страсти»? А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи отмечают, что уже старинные филологи делали произвольное допущение, что под словом «подобные» имеются в виду «эти». Но тогда получается, что страх и сострадание «очищаются» посредством тех же страха и сострадания. Другие интерпретируют Аристотеля в духе того, что он говорит об аффективном «очищении» страха и сострадания. Третьи полагают, что речь идет об «очищении» от «страха и сострадания». «Ясно, – заключают А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи, (к их интерпретации катарсиса мы обратимся ниже), – что полной очевидностью не обладает ни одно из этих трех пониманий» [7, с. 199].

Согласно Л.С. Выготскому, эстетическая реакция есть реакция, разрушающая нашу нервную энергию, напоминая взрыв. Но ее разрешение проявляется не в агрессивности, а в возникновении образов фантазии. Именно в этом смысле она может быть определена, как «умная эмоция». «Дидро совершенно прав, – пишет исследователь, – когда говорит, что актер плачет настоящими слезами, но слезы его текут из мозга, и этим он выражает самую сущность художественной реакции как таковой» [1, с. 265]. Но подобное может происходить и под воздействием обычных чувств, поэтому следует продолжить изыскания в направлении психологии искусства.

Мы уже видели, что такие жанры литературы, как басня, новелла и трагедия вызывают в нас противоречивые аффекты, противоположной направленности, противоположного свойства. Это и вызывает выше отмеченный «взрыв», или замыкание, или уничтожение самих аффектов. Взрыв, замыкание, уничтожение, «сгорание» противоположных аффектов и называется Л.С. Выготским катарсисом. То, что понимал под данным термином Аристотель, не является важным для тех целей, которые ставятся перед психологией искусства. Но «никакой другой термин из употреблявшихся до сих пор в психологии не выражает с такой полнотой и ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные и что эстетическая реакция как таковая в сущности сводится к такому катарсису, то есть к сложному превращению чувств» [1, с. 268].

Подведем вслед за исследователем предварительный итог. Мы знаем, что эмоции, вызываемые материалом, и эмоции вызываемые формой «находятся в постоянном антагонизме, что они направлены в противоположные стороны и что от басни и до трагедии закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение» [1, с. 269]. Восприятие произведения искусства вызывает деятельность фантазии, а на единстве чувства и фантазии основывается искусство. Оно, «вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторное выражение эмоций и, сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву, к разряду нервной энергии» [1, с. 271]. В «превращении аффектов», «в их самосгорании во взрывной реакции» заключается эстетический катарсис.

Вместе с тем, Л.С. Выготский в своих основополагающих выводах не всегда придерживается разницы понятий «материал художественного произведения» и «содержание искусства», на что сам же, как мы видели выше, акцентировал внимание. Ссылаясь на шиллеровскую формулу – «уничтожение содержания формой», которая у немецкого поэта и мыслителя указывает на величие и исключительные возможности искусства, Л.С. Выготский пишет: «Здесь в форме эстетического закона выражено то верное наблюдение, что всякое произведение искусства таит внутренний разлад между содержанием и формой и что именно формой достигает художник того эффекта, что содержание уничтожается, как бы погашается» [1, с. 270]. Это дало возможность, например, Л.Н. Столовичу сделать справедливый упрек автору «Психологии искусства» в том, что его мысль выражена не очень удачно. «Точнее, видимо, – пишет Л.Н. Столович, – будет сказать, что катарсис представляет собой превращение, вызываемых жизненным *материалом* художественного произведения (а материал не тождествен художественному содержанию), в эмоции художественные, связанные с формой искусства» [2, с. 253-254].

В связи с катартической реакцией возникают сложные проблемы, в частности: насколько эстетической по сути своей она является; можно ли говорить о ней в более широком аспекте, не в сугубо психологическом; к каким духовным образованиям катарсис выводит и в какие душевные глубины погружает.

В контексте нашей работы, не следует забывать, что поставить вопросы позволил труд Л.С. Выготского, что попытка ответить на них является логическим продолжением проделанной им работы.

Обратимся к интерпретации аристотелевского определения трагического Гегелем. Философ убежден в том, что истинное воздействие трагедии Аристотель видел в возбуждении и очищении страха и сострадания. Тем самым мыслитель смещает акценты. Опорными понятиями становятся именно страх и сострадание. «И, говоря об этом суждении Аристотеля, мы должны поэтому придерживаться не просто чувства страха и сострадания, а принципа того *содержания*, художественное явление которого призвано очищать эти чувства» [8, с. 577]. Гегель анализирует страх и сострадание, показывает какой страх, какое сострадание может быть или достойно быть художественно оформленным: в их высоконравственном, субстанциональном, пафосном смысле и значении. «Истинно же трагическое страдание налагается на действующих индивидов только как следствие их собственного деяния, которое они должны отстаивать всем своим самобытием и которое столь же оправданно, как и исполнено вины – вследствие порождаемой им коллизии» [8, с. 578]. Аристотелевский катарсис преобразуется у Гегеля в примирение, которое вызывает художественно оформленное содержание, включающее в себя высокие идеи и принципы нравственности и справедливости, нарушение которых, собственно, и возбуждало страх и сострадание. Получается, что произведение искусства свершает великое дело восстановления нравственности и справедливости, посредством, как мы помним у Аристотеля, страха и сострадания.

Развивая основную тему «Психологии искусства» Л.С. Выготского, обратимся к пониманию аристотелевского катарсиса А.Ф. Лосевым и А.А. Тахо-Годи. Свое понимание они называют «ноологическим» (noys – «ум» и logos – «наука», «понятие», «слово»). Отталкиваясь от аристотелевского учения об Уме как перводвигателе, считают исследователи, следует выводить все понятия, относящиеся к искусству в целом, к трагедии, в частности. Это касается и понятий «катарсис», «страсть», «сострадание». Ум, у Аристотеля, представляет собой ту единственную духовную точку, в которую сосредотачивается все многообразие жизненных сил. В умственном сосредоточении, в которое попадают, освобождаясь от потока становления, душевные и интеллектуальные силы, невозможно определить их иерархию, т.е. иерархию моментов чувственности, душевных, и моментов интеллектуальных. Катарсис («очищение») так же можно представить сосредоточенностью в уме. В таком случае катарсис оказывается вне тех характеристик, которые даются психическим актам. Ум охватывает бытийственную значимость фактов, их смысловую энергию. Трагедия начинается, когда данная определенная субстанция ума «устремляется в материальную беспредельность инобытия и приходит к саморасщеплению и самораздроблению. И тут уже не просто эстетика, но и жизненное умиротворение, когда мы чувствуем, что здесь, в трагедии, действительно всерьез были затронуты самые основы нашего бытия, и вот, они – невредимы» [7, с. 200]. Трагическое очищение, по Аристотелю, есть очищение в уме, а не эстетическое или даже моральное удовлетворение. Преступление, данное трагедией, для ее героя оказывается одновременно нужным и не нужным деянием. Нужным, так как по-другому сильная личность не может выразить себя. Не нужным, так

как личность как таковая есть ум, а все, что происходит, имеет значение лишь постольку, поскольку отражается в уме. Когда мы отмечаем, что страх сопровождает преступление, мы даем оценку процесса, его подготовки и совершения. Сострадание является оценкой уже свершенного, результата. Очищение в таком случае есть возвращение или восстановление первоизданной чистоты. «Трагедия человека есть частный и, быть может, наиболее показательный случай общего мирового трагизма. И не поняв всей трагической сущности аристотелевского космоса в его полноте, нельзя понять и того, как ему представлялась та трагедия, которую он видел на подмостках греческих театров», – делают вывод А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи [7, с. 201].

Мы видим, что авторы «ноологического» понимания близки к гегелевской интерпретации в том, что не сводят катарсис к психологической реакции, сопровождающей искусство, ни в акте творчества, ни в акте восприятия.

Обратимся к еще одному авторитетному ученому-эстетике, В.В. Бычкову, чтобы увидеть, каким образом в окончательных выводах относительно сущности эстетического опыта, учитываются теоретические концепции катарсиса. Причем, связанные с учением Аристотеля о трагическом, с интерпретациями, на которые мы только что обратили внимание, и с психологической концепцией автора «Психологии искусства».

В.В. Бычков дает адекватную характеристику научному вкладу Л.С. Выготского. Эстетическое имеет психофизиологическую базу, считает он, анализ которой представлен в «Психологии искусства». Но эстетическое включает в себя и «интенции к социально-нравственному совершенствованию», и, главное, то духовное состояние, которое близко к мистическому экстатическому состоянию. «Катарсис, – пишет В.В. Бычков, – реальное свидетельство *осуществления* в процессе эстетического восприятия *контакта* между человеком и плеромой духовного бытия, сущностной основой космоса, *переживания* человеком реальности события его *гармонии с Универсумом*» [3, с. 170].

Возвращаясь к проблеме катарсиса в искусстве, причем в отношении не его материала или фабулы, а всей полноты содержания, заметим, что такие понятия, как, скажем, нравственные принципы или справедливость, мы можем определить в качестве духовных. Следовательно, исторически изменчивых. Страх и сострадание, сами по себе, как таковые, вне их исторической конкретной определенности, следует признать относящимися не к сфере духовной, а вечно-человеческой или общечеловеческой. Употребим в данной связи признанное в гуманитарии понятие душевно-сердечного [9, с. 44-82]. В таком случае, мы можем говорить о катарсисе как о переходе от духовного – к душевно-сердечному. Катарсис оказывается восстановлением нарушенной гармонии между ними, восстановлением, как показал Л.С. Выготский, которое сопровождается сильной психологической реакцией в результате аффектов разной направленности. Это и есть очищение от того состояния духовного, которое в своих крайних негативных проявлениях, скажем, зависти или ненависти, способно погубить душевно-сердечное. Здесь уместно вспомнить басни, где пороки высмеиваются. Духовное, например, в форме эгоистического амбициозного противостояния всему естественно-самобытному, пусть даже провоцирующего своей чувственностью окружающих, влечет к гибели всего животрепещущего. Как тут не вспомнит шедевр И. Бунина, способствующий осознанию этого, в чем и заключается катарсис?! Духовное способно породить смятение, которое выражает, в частности, шекспировский Гамлет – «Быть или не быть – таков вопрос» («Гамлет», Акт III, сцена 1). В трагедии восстанавливается

утраченное равновесие духовных перипетий и коллизий с душевно-сердечным основанием бытия человека – действительно, «Дальше – тишина» («Гамлет», Акт V, сцена 2).

Заключение. Итак, традиционная классическая эстетическая мысль после выхода в свет «Психологии искусства» Л.С. Выготского обогатилась знанием психологической реакции на произведение искусства, которая заключается в катарсисе оппозиционных аффектов. На различных видах искусства ученый проверил найденную формулу. Так, в поэзии ритм является катартическим разрешением фонетики речевого материала и метра, управляющего чередованием сильных и слабых звуков. В творчестве Пушкина в каждом произведении обнаруживаются два противоположных чувства, в чем убеждают, например, стихотворение «Брожу ли я вдоль улиц шумных» и роман в стихах «Евгений Онегин». Трагедии Шекспира, не только на примере «Гамлета», но и, скажем, «Отелло», дают возможность убедиться в том, что разнонаправленные аффекты вызывают «удивительный катарсис». Комедии так же «подчиняются» формуле катарсиса: «На сцене победил Фамусов, а в переживаниях зрителя – Чацкий» [1, с. 293]. Тот же закон действует в живописи, скульптуре, архитектуре. «Имя этому закону – *катарсис*, – обобщает Л.С. Выготский, – и именно он, а не что-либо другое, заставил старинного мастера на соборе Парижской богородицы поместить уродливые и страшные изображения чудовищ, блистательные химеры, без которых храм был бы невозможен» [1, с. 301].

Л.С. Выготский отлично понимал, что законы психологии далеко не исчерпывают потенциал искусства. Последняя глава его книги и посвящена анализу проблемы «искусство и жизнь». Искусство, бесспорно, нельзя сводить к дидактике, оно не подлежит оценке с сугубо моральной точки зрения, поэтому неверной является формула: «какова этика, таковой является и эстетика». Жизненные коллизии, катаклизмы, конфликты по силе морального воздействия значительно сильнее художественных произведений. Л.С. Выготский убеждает нас: ни какое искусство по силе воздействия на человека не может сравниться с естественным криком ужаса. Но в искусстве происходит чудо, подобное евангельскому преобразованию воды в вино. В искусстве первоначально индивидуальное становится общественным. Происходит близкое к тому, что можно наблюдать в науке и технике – они оказывают воздействие на все общество. Искусство есть как бы удлиненное общественное чувство или техника чувств. «И поэтому действие искусства, когда оно совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души, есть действие социальное. ... Правильнее было бы сказать, что чувство не становится социальным, а, напротив, оно становится личным, когда каждый из нас переживает произведение искусства, становится личным не переставая при этом оставаться социальным» [1, с. 314].

Заметим, насколько сказанное соответствует нашей интерпретации катарсиса как перехода от духовного – к душевно-сердечному. Духовное есть социальное в личном. Душевно-сердечное – личное в социальном. «Очищение» от их разрыва приводит к той гармонии, которая определяет искусство в его целостности в статусе прекрасного как такового.

Согласимся с Л.С. Выготским психологом и эстетиком в том, «что искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [1, с. 329].

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; предисл. А.Н. Леонтьева; коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; общ. ред. В.В. Иванова; 3-е изд. – М: Искусство, 1986.
2. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985.
3. Бычков, В.В. Эстетика: Учебник / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2002.
4. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: В 2-х книгах. Книга 1 / А.Ф. Лосев – М.: Искусство, 1992.
5. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4 / Аристотель – М.: Мысль, 1983.
6. Гегель. Эстетика в 4-х т. Т. 1 / Гегель. – М.: Искусство, 1968.
7. Лосев, А.Ф., Тахо-Годи, А.А. Классическая эстетика / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи // История эстетической мысли. В 6-ти т. Т.1. Древний мир. Средние века в Европе. – М.: Искусство, 1982. – С. 156-208.
8. Гегель. Эстетика в 4-х т. Т. 3 / Гегель. – М.: Искусство, 1971.
9. Каравкин, В.И. Идеальная модель культуры / В.И. Каравкин. – М.: ОГИ, 2010.

БОГОМАЗ С.Л., МОТОРОВ С.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

Доцент, кандидат исторических наук.

vsu@mail.ru

УДК 159.99

Проблемное поле ментальности в современном гуманитарном познании

В статье рассматриваются проблемное поле и содержание понятия «ментальность», а также подвергается анализу обширный комплекс проблем, связанных с данным феноменом.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, национальный характер.

Problem field of mentality in the modern humanitarian cognition

The article examines the problem field and the content of the notion "mentality", and also analyzed a wide range of problems associated with this phenomenon.

Key words: mentality, national character.

Введение. В 1946 г. французский теолог П. Тейяр де Шарден определил человека как центр перспективы и центр конструирования универсума [46, с. 36-37], чем поставил данную проблему в центр философского и общенаучного умозрения. Сегодня правильность такой постановки этого вопроса не вызывает каких-либо нареканий. Феномен человека уникален в силу того, что вокруг него сосредотачиваются и законы природы, и законы развития общества. «В этой области смыкаются интересы фундаментальных общественных и естественных наук, а также и научно-практических комплексов (медицинских, педагогических, технических наук)» [30, с. 1]. Однако ведущее место в исследовании данной проблематики, на наш взгляд, принадлежит таким гуманитарным дисциплинам, как психология и история. Предметом первой является структура психики человека и его взаимоотношения с окружающим миром, вторая же сосредоточена на изучении общественного развития человека в конкретной временной перспективе. Таким образом, они достаточно близко стоят друг к другу, однако конкретные шаги к их сближению наметились только в XX веке.

Это произошло, когда в начале прошлого столетия традиционная диада объектов исторического познания «культура – цивилизация» (представляющая собой абстрактно-теоретическую модель исторической реальности) расширилась таким крайне важным компонентом, как ментальность. Последняя стала общим связующим моментом психологии и истории, обозначила путь к системному знанию о человеке во времени, подключила к таковому ресурсы таких наук, как этнология, социология, политология, философия.

Учитывая такую важную роль исследования ментальности в изучении феномена человека, выглядит тем более странным существование на протяжении практически столетия такого обширного комплекса связанных с ней проблем. В частности, до сих пор не существует единого и всеохватывающего определения ментальности, нет чёткого разграничения понятий ментальность и менталитет (если такое разграничение вообще необходимо, на предмет чего также нет единого мнения), отсутствует чёткая позиция по отношению к объёму понятий «ментальность» и «национальный характер» (некоторые исследователи [27, с. 88] пытаются даже соотносить ментальность с понятием «социальная психология») и т. д.

Таким образом, несмотря на достаточно большое количество связанных с ментальностью проблем, в настоящее время перед научным сообществом стоит задача системного исследования теории ментальности. Вместе с тем, нельзя не отметить, что до настоящего времени предпринималось достаточно большое количество попыток определить характер и содержание термина «менталитет».

Ведущая роль в разрешении этой проблемы принадлежит, безусловно, французской историографической школе «Анналов». Здесь в первую очередь необходимо вспомнить работу основателя школы и пионера в области исследования менталитета М. Блока «Апология истории или ремесло историка» [4], в которой он высказывает принципы своего видения исторического процесса, в том числе постулат «новой исторической науки»: от разнообразия человеческих фактов к единству сознания.

Традиции М. Блока продолжили в 60-е гг. XX в. Ж. Ле Гофф, уделивший проблеме ментальности главу в своём фундаментальном труде «Цивилизация средневекового Запада» [32], П. Шоню, сосредоточивший особенное внимание на исследовании пространственного компонента ментальности в своей работе «Цивилизация классической Европы» [47], А. Гийу, занявшийся анализом образа мышления жителей Византии в одной из глав своей «Византийской цивилизации» [9] и др.

Совершенно особенное место в исследовании менталитета принадлежит Ф. Граусу, подготовившему одно из лучших на сегодняшний день описаний интересующего нас феномена в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.) [цит. по 39].

Современные представления о менталитете ещё будут рассмотрены ниже, в то же время говоря об историографии ментальности, нельзя не вспомнить ряд отечественных исследователей, внесших весомый вклад в разработку данной непостоянной проблематики. И в первую очередь необходимо обратить внимание на исследования А.Я. Гуревича, последняя работа которого «Индивид и социум на средневековом Западе» [14] посвящена проблемам существования человеческой личности в эпоху Средневековья. В одной из своих работ он определял понятие «ментальность» как «термин, которым «новая историческая наука» <...> обозначает главный предмет своего анализа: социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности» [12, с. 76].

Наряду с многолетними разработками А.Я. Гуревича представляют интерес статьи Ю.Д. Коробкова «Современные трактовки ментальности: проблемы и перспективы» [27], а также А.В. Метелева «Ментальность в этимологической и категориальной системах» [39]. Указанные авторы проводят достаточно глубокий анализ существующих на данный момент определений ментальности и определяют круг существующих в данной сфере проблем. Стоит отметить также, что значимых результатов в разработке проблем менталитета достигли П.К. Дашковский [16], Н.А. Дунаева [19], И.И. Иванова [23], В.Л. Киссель [26] и др.

Между тем, необходимо заметить, что самое пристальное внимание уделяется в настоящее время проблеме менталитета украинскими учёными, среди которых значительных успехов достигли Э. Макаренко [36] и особенно Р.А. Додонов, две книги которого посвящены разработке целостного учения о детерминантах мыслительных автоматизмов [17, 18].

Вместе с тем, несмотря на достаточно обширную библиографию исследований, посвященных проблемам ментальности, многие вопросы в этой области на сегодняшний день остаются без ответа.

Цель данного исследования состояла в изучении структуры ментальности и объема ее проблемного поля, а также в анализе обширного комплекса проблем, связанных с данным феноменом.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых психологов, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование и триангуляция, сравнения и обобщения (в том числе обработка и интерпретация библиографического указателя, представленного в научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (disserCat – электронной библиотеки диссертаций).

Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов и отношений, а также его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами.

Результаты и их обсуждение. Французская историографическая школа «Анналов» внесла огромный вклад в развитие теории и практики изучения менталитета, её представители справедливо считали, что сама постановка проблемы ментальности в историческом познании в частности и общегуманитарном в целом по сути означает революцию в сфере наук о человеке. Вместе с тем, мы можем отметить, что именно с этого времени начинается формирование проблемного поля ментальности как кроссдисциплинарного термина. Особенно важным этот вопрос является сегодня, когда, несмотря на значительные успехи в области построения различных парадигм ментальности, всё также как и в начале XX в. термин носит сугубо конвенциональный характер и значительных шагов в формировании окончательной его дефиниции пока не сделано.

Стоит отметить также, что в рамках европейской языковой традиции, существуют и функционируют по сути несколько подобных по значению терминов: немецкое «die Mentalitat» (образ мысли, склад ума), английское «mentality» (умственное развитие, склад ума, умонастроение), французское «mentalite» (направление мыслей, умонастроение, направленность ума, склад ума) и т.д. причём понятия эти не вполне тождественны, хотя этимологически и привязаны к человеческому сознанию, мышлению, умственной деятельности.

Обращаясь к научным исследованиям, посвященным изучению ментальности, можно заметить, что параллельно употребляется и другой научный термин, претендующий на самостоятельность, – менталитет. Хотя, по сути, по поводу соотношения этих понятий в современном гуманитарном познании ещё не выработано единого чёткого подхода. Некоторые авторы разграничивают их полностью, другие же не поддерживают этого мнения и считают необходимым признавать, что «в современной отечественной научной литературе употребляются одновременно два понятия: «ментальность» и «менталитет», которые не имеют между собой существенного различия, а являются переводом с различных иностранных языков» [17].

Не вдаваясь в подробности данного научного спора, мы отметим только лишь, что вычленение из состава понятия «ментальность» нового научного термина, и особенно такой общефилософской категории, предполагает значительную степень развитости описываемого этим термином (категорией) явления. Разделение же понятий «менталитет» и «ментальность» в сегодняшних условиях, когда пока ещё нет окончательной ясности по поводу природы и содержания собственно ментального феномена, а в методологии господствует тотальный плюрализм подходов и мнений, едва ли является правомерным. На наш взгляд, это дело будущего, когда появится потребность в более гибких когнитивных инструментариях, когда за ментальностью окончательно закрепится статус социально-философской категории, а обозначать она будет вполне конкретное явление и не более того. В контексте данного исследования термины «менталитет» и «ментальность» рассматриваются как синонимы.

Кстати, можно отметить, что о степени развитости ментального феномена косвенным образом свидетельствует уже хотя бы тот факт, что сам термин «ментальность» в современных его трактовках появляется намного позднее, чем исследования на эту тему. Образовавшийся таким образом хронологический разрыв между явлением и понятием породил немало путаницы и непонимания в научных кругах, обусловив, в конечном счете, нынешнюю проблему определения природы менталитета. И в данном случае, имеет смысл рассмотреть систему современных представлений о менталитете, тем более, что эти дефиниции, по сути, и будут содержать в себе интересующие нас компоненты проблемного поля ментальности. В связи с этим заслуживают внимания прежде всего дефиниции ментальности, относящиеся к периоду от начала 60-х гг. (возрождение «новой исторической науки») и до настоящего времени.

Вероятно, логичным будет начать с определений, которые предлагаются основателями истории ментальности, представителями «новой волны» (60-е – начало 70-х гг.) в школе «Анналов». Интересно и оригинально высказывается по поводу данной проблемы Ж. Ле Гофф в своей ставшей уже классической статье «Ментальности: двусмысленная история» (1974 г.). Он констатирует тот факт, что слово ментальность, несмотря на относительную новизну и модность, стало уже базальным и постоянно подвергается критике. «Какая реальность стоит за этим понятием?» – вот основной вопрос противников его использования. Ответ Ж. Ле Гоффа состоит в следующем: «...сильная сторона истории ментальностей заключается именно в том, в чем ее часто упрекают – в расплывчатости ее предмета, в ее попытках уловить упускаемый другими науками «осадок» исторического анализа, отыскать нечто, от него ускользающее. Такое «нечто» может перевесить гораздо более «вещественные факторы» [Цит. по: 41, с. 40]. Наверное, с точкой зрения Ж. Ле Гоффа относительно весомости понятия «ментальность» отчасти

можно согласиться, хотя бы потому, что его использование уже оправдало себя при прояснении некоторых культурологических, социальных и, прежде всего, исторических проблем.

Кроме того, стоит отметить, что помимо ментальности в научном обороте и по сей день находится довольно много понятий с достаточно неопределенным содержанием и неясным предметом, например, такие, как культура, сознание и т.д. Тем не менее, пока мало кто сомневается в их необходимости.

Вместе с тем установка Ж. Ле Гоффа на то, что неопределенность ментальности предоставляет исследователям свободу в использовании этого понятия, представляется спорной. При разноречивой интерпретации ментальности возникает проблема адекватного понимания исследователями друг друга. Кроме того, наверное, все же нельзя отказываться от попыток добиться определенности данного понятия, найти для него «нишу» в языке. Иначе беспорядочное использование ментальности может привести к тому, что это слово действительно станет лишним и бессмысленным либо станет синонимом уже «определившегося» понятия.

Нечто подобное происходит у Ф. Ариеса в его статье «История ментальностей» (1978 г.), где он пишет о понятиях «ментальная структура» и «видение мира» как близких по значению.

По его мнению, ментальность – это «коллективное неосознанное», т.е. «коллективное: общее для всего общества в некоторый момент. Неосознанное: плохо или вовсе не замечаемое современниками, потому что соединяет в себе входящие в устойчивые основы их натуры, общепринятые взгляды или расхожие идеи, общие штампы, правила приличия и морали, приверженность установленным нормам и запретам, принятые выражения, обязательные или недопустимые чувства и воображаемые образы. Историки говорят о «ментальных структурах», о «видении мира», чтобы подчеркнуть связные и необходимые элементы определенной психической тотальности, которая неосознанно принимается современниками» [Цит. по: 39].

В данном случае Ф. Ариес, пусть не достаточно четко, но довольно внятно определил ментальность как коллективное неосознанное, имеющее культурное происхождение. Однако следующее за тем отождествление «ментальной структуры» и «видения мира» вызывает недоумение, так как понятие «видение мира» предполагает не только неосознанные элементы, но и вполне сознательные.

Пожалуй, наиболее удачными и признанными среди исследователей ментальности являются определения, принадлежащие Г. Телленбаху. Одно из них более раннее и менее конкретизированное – из статьи «Менталитет» (1974 г.): ментальность – «...всеобщая установка или коллективный образ мыслей, обладающий относительным постоянством и основывающийся не на критической рефлексии или спонтанных случайных мыслях, а на том, что рассматривается в пределах данной группы или общества как само собой разумеющееся» [25, с. 93].

Популярность этой дефиниции, возможно, объясняется тем, что здесь найдено равновесие между крайними позициями исследователей 60-70-х гг. С одной стороны – подкрепленная аргументами и авторитетом Ж. Ле Гоффа склонность к широкому и свободному толкованию ментальности, оставляющая данное понятие весьма неопределенным и многозначным. А с другой – попытки дать ему строгое и однозначное определение.

Содержание другой, более поздней дефиниции Г. Телленбаха в статье «Ментальность» (1982 г.) отличается большей четкостью и, по-видимому, отражает растущее стремление историков ментальности 80-90-х гг. решить проблему ее

определения. «Ментальность – это естественное, само собой разумеющееся, часто даже импульсивное поведение и реагирование; произвольный, мало подверженный воздействию сознания образ мышления. Это хорошо проявляется в идиомах, передаваемых из уст в уста пословицах, топосах, когда об их происхождении и точном значении не задумываются и когда они естественно, почти произвольно всплывают из подсознания». Данное определение, так же как и предыдущее, часто используется и цитируется авторами.

Характеризуя отношение к проблеме определения ментальности в европейских научных кругах в 80-90-е гг., стоит отметить, что здесь продолжается противоборство между существовавшими с 60-х гг. тенденциями. Но теперь доминирует мнение, согласно которому необходимо ограничить сферу применения этого понятия и конкретизировать его содержание. Вместе с тем, скорее всего, как реакция на сохраняющуюся разноречивость дефиниций все более настойчивыми становятся предложения отказаться от использования ментальности, заменить ее более привычными словами с устоявшимися значениями. Причем сторонники такой точки зрения признают, что прежде применение ментальности было довольно продуктивным.

Подобную позицию занимает О.Г. Оксле, который отказывается от использования слова «ментальность», ссылаясь на «его неопределенность и нечеткость, применение где угодно и как попало». Он считает, что при исследовании объясняющих схем общественного устройства и социальных метафор лучше употреблять термин «знание», так как он «имеет более четкий смысл и к тому же охватывает не только повседневное сознание, но и «теоретическое», научное знание теологов, философов и т.д.» [Цит. по: 39]. Отчасти можно согласиться с О.Г. Оксле в отношении неприменимости понятия ментальность для рассмотрения объясняющих схем и социальных метафор, так как они носят сознательный характер. Хотя не исключено, что и в данном случае может быть обнаружен ментальный подтекст. Однако симптоматичным выглядит не столько решение автора, сколько его обоснование. Такая аргументация ставит под сомнение правоту сторонников широкой интерпретации ментальности.

Однако, несмотря на усиливающуюся критику, эта тенденция по-прежнему существует. При этом ее представители не только повторяют доводы Ж. Ле Гоффа, но и опираются на авторитет М. Блока и JI. Февра – первых «анналистов» и исследователей ментальности.

Так, например, Ю. Митке в работе «Политическая теория и «менталитет» нищенствующих орденов» (1987 г.) высказывает мнение, что «...научные понятия должны обладать известной широтой, чтобы исследователь мог пользоваться в их рамках некоторой свободой дифференциации и уточнения – иначе возможность их применения будет слишком ограниченной». В качестве положительной стороны неопределенности понятия «менталитет» автор отмечает то, что оно «...позволяет хотя бы «номенклатурно», классификационно объединить постановки вопросов, бытующие в истории культуры, народоведении, истории мировоззрений, истории теорий, в одну перспективу, в одно новое «измерение» исторического исследования» [29, с. 86].

Сам Ю. Митке полагает, что «менталитет – это «самопонимание групп», о нем можно говорить только при исследовании группового поведения... Проявляется же этот групповой менталитет не в заметных поступках и индивидуально окрашенных представлениях, а в повседневном, полуавтоматическом поведении и мышлении. Речь идет о чем-то предшествующем личному сознанию. Таким обра-

зом, объектом изучения является тот общий «фон», на котором выступает индивидуальное» [29, с. 86].

Поддерживая и обосновывая широкое толкование ментальности, Ю. Митке, соответственно, и сам вольно трактует ее. Интерпретируя это понятие как «самопонимание групп», он в результате включает в его содержание не только неосознаваемые элементы, но также и то, что в принципе может быть подвергнуто рефлексии.

Но, пожалуй, наиболее «свободно» определяет ментальность П. Динцельбахер в статье «К теории и практике истории ментальности» (1993 г.). «Историческая ментальность – это сочетание способов и содержаний мышления и восприятия, которое является определяющим для данного коллектива в данное время. Ментальность выражается в действиях». Дополняя это определение, автор объясняет, что он понимает под «содержанием мышления и восприятия». Это «общезначимые для данной культуры базовые убеждения: идеологические, политические, религиозные, этические, эстетические и прочие концепции, которыми пронизаны религии культуры и искусства в той мере, в какой они осознаваемы. Они могут быть вербализованы (хотя бы потенциально, абстрактно, как, например, представления, воплощенные в образах, метафорах, аллегориях) и являются предметом дискурсивной рефлексии» [Цит. по: 39]. Что же касается субъектов ментальности, то к таковым П. Динцельбахер причисляет не только любые группы людей (население континента, религиозная секта, половозрастные группы), но и индивидуумов.

Стоит отметить, что такое толкование ментальности является предельно оригинальным, так как автор ставит под сомнение как раз те ее характеристики, которые в основном признаются европейскими историками. Это, во-первых, то, что в рамках данного понятия мыслится сфера неосознаваемого и неререфлектируемого, и, во-вторых, то, что о ментальности можно говорить только применительно к социальной группе. В результате П. Динцельбахер отождествляет ментальность с термином «социальная психология». Эти слова становятся у него синонимами. С большой долей уверенности можно утверждать, что ознакомление с подобными дефинициями является одной из причин сомнения в необходимости и ценности понятия «ментальность».

Однако, несмотря на то, что в последнее время понятие «ментальность» уже не так популярно, как прежде, в 80-90-е гг. усиливается стремление исследователей уточнить его содержание. Именно потому, что мода на слово «ментальность» проходит и гораздо реже встречаются случаи его неадекватного применения, существует реальная возможность найти для него более строгие дефиниции. В этом случае данное понятие может стать действенным инструментом научного познания.

Один из сторонников конкретизации «ментальности» Ф. Граус достаточно основательно подошел к решению этой проблемы в статье «Ментальность: опыт определения понятия и методов исследования» (1987 г.). Правда, он сразу оговаривает то, что дать строгое определение ментальности очень трудно, но ее можно описать. Ф. Граус формулирует следующее довольно объемное и подробное «описательное определение»: «менталитет – это «общий тонус» долговременных форм поведения и мнения индивидуумов в пределах групп. Менталитет никогда не монолитен, часто противоречив; он образует специфические «вживленные образцы», стереотипы мнений и действий. Он проявляется в предрасположенности индивидуума к определенным типам реакций – собственно он является их механизмом [Цит. по: 39].

Менталитет отличается от «мнений», «учений», «идеологий» тем, что своим носителем он никогда не может быть отрефлектирован и сформулирован. Вопрос «Каков ваш менталитет?» лишен смысла. Менталитет может быть только «тестирован» извне, «отслежен» нами там, где мы видим что-то, не похожее на нас самих.

Менталитет не тождественен высказываемым мыслям и видимым образам действия. Менталитет стоит за ними и определяет границу между тем, что человек вообще может помыслить и допустить, и тем, что он ощущает как «немыслимое», «невозможное».

Менталитет изменяется со временем, причем различные мнения и образцы поведения обнаруживают неодинаковую жизнестойкость... менталитет – это всегда система, элементы которой различаются по возрасту, происхождению, интенсивности» [29, с. 80].

Предложенное Ф. Граусом «описание», похоже, лучшее на сегодняшний день. Здесь отмечены все основные признанные черты ментальности, с ним, как и с дефиницией Г. Телленбаха, согласны многие исследователи. В данном случае ментальность не подменяется другими близкими к ней понятиями и имеет собственное особенное содержание, к тому же достаточно конкретизированное. Однако определение Ф. Грауса имеет, по крайней мере, один существенный недостаток – оно слишком громоздкое, и потому его использование затруднено.

Некоторые предложения сторонников узкого толкования ментальности весьма неожиданны и нетрадиционны, но тем не менее заслуживают внимания.

Так, А. Буро в работе «Предложения к ограниченной истории ментальностей» (1989 г.), активно критикуя современную психологическую версию ментальной истории, указывает, в частности, на чрезмерную широту и неопределенность ее исследовательского поля, а также на тенденцию к субстанциализации ментальностей. Он предлагает не только пересмотреть задачи и сферу данной дисциплины, но и довольно оригинально понимает само понятие «ментальность». При этом автор, как он сам признает, развивает некоторые идеи М. Фуко, используя соответствующую терминологию (например, «дискурс», «высказывание»).

А. Буро считает, что ментальное следует выводить из сферы языка и речевой практики. А предлагаемая им «ограниченная история ментальностей может претендовать на описание определенного рода грамматики согласия (а не верования или причастности; речь идет о простом распознавании определенной манеры говорить)...». Иными словами, такая история ментальности должна будет обнаруживать, отмечать и описывать высказывания, образующие подоснову различных дискурсов. Не определяя непосредственно ментальность, он тем не менее тесно увязывает ее с категорией «коллективное», которую трактует как «...то, что ограничивает возможности действий и решений, что конструирует определенную манеру говорить на стадии, следующей за социальным формированием текстуальных, иконических и ритуальных репрезентаций, представлений и ориентиров, предшествующих высказываемым антагонистическим идиомам или дискурсам индивидов или групп» [Цит. по: 39].

А. Буро действительно ограничивает содержание ментальности, но отнюдь не в рамках традиционного психологического подхода, который с его точки зрения уже не популярен. Он предлагает не только принципиально иной аспект рассмотрения этого феномена, но и другое понимание ментальности – лингвистическое. Поэтому к его интерпретации малоприменимы понятия сознательного и неосознаваемого. Сама по себе попытка выхода на взаимосвязь истории и лингвистики,

конечно, заслуживает внимания и может быть весьма продуктивной в качестве одного из способов исследования. Однако версия А. Буро предполагает придание ментальности нового значения, в прежнем же смысле она для его концепции, по-видимому, не нужна. В связи с этим возникает вопрос: может быть, в данном случае проще и логичнее использовать или ввести другое понятие? Вероятно, такой вопрос для себя ставил и сам А. Буро, и потому, используя ментальность, он прямо не определяет ее, а фактически заменяет понятием «коллективное высказывание», которое, видимо, и призвано играть ведущую роль в его «ограниченной истории ментальностей» (вот только «ментальности» ли?).

Таким образом, проведенный европейскими учеными анализ применения понятия «ментальность» позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на использование этого понятия в работах некоторых исследователей с начала XX в., в широкий научный оборот оно было введено с начала 60-х гг. историками ментальностей и трактовалось достаточно широко. Однако с начала 80-х гг. в европейской науке усиливается позиция, согласно которой необходимо ограничить содержание ментальности и дать ей более четкое определение, т.е. сузить проблемное поле понятия, чтобы сделать его действенным инструментом научного познания. В противном случае ментальность может стать пустым и ненужным словом, либо будет синонимом одного из определившихся понятий.

Естественно, что данное исследование, направленное на построение парадигмы ментальности как детерминанты исторического процесса, предполагает некое своё определение данного термина. В рамках методологической концепции этой работы ментальность будет пониматься согласно указанной выше характеристике этого явления, данной Ф. Граусом.

Вместе с тем, говоря о проблемном поле ментальности, нельзя не выделить основные её компоненты. В этой связи расплывчатое, как представляется на сегодняшний день, определение указанного термина может быть, по мнению П.С. Гуревича, конкретизировано следующим способом: «Все особенности исторической ментальности – восприятие времени и пространства, отношение к природе и сверхъестественному, понимание возрастов человеческой жизни, трудовая мораль и отношение к богатству и бедности, право, мир эмоций – представляют собой культурные феномены, обнаруживающиеся (обнаружения), проявляющиеся в человеческой личности» [15, с. 247]. Собственно все эти, названные так П.С. Гуревичем, особенности исторической ментальности, видимо, являются её базовыми компонентами, каждый из которых подлежит отдельному изучению. В такой трактовке мы согласимся с этим тезисом указанного автора, однако дополним его несколькими достаточно важными компонентами.

В нашем понимании, структура менталитета, а соответственно и объем его проблемного поля должны быть следующими:

- образ человека и его место в субъективной картине мира;
- отношение к сверхъестественному;
- восприятие времени и пространства;
- понимание возрастов человеческой жизни;
- трудовая мораль и отношение к богатству и бедности;
- специфические нормы права, приличия, морали;
- отношение к природе;
- специфика эмоционально-волевой сферы.

Как можно видеть, ментальные представления, не являясь оторефлектирован-

ными, составляют основу достаточно обширного проблемного поля, которое уже в последние годы уже получило собственное название – ментология (т.е. учение о ментальности), однако это стало возможным только с опорой на достаточно весомую источниковедческую базу.

Заключение. Проблемное поле понятия «менталитет» является достаточно широким, что определяет важность дальнейших гуманитарных исследований в этом направлении. Вместе с тем, согласно содержания данного проблемного поля, исследование феномена менталитета методами только одной из гуманитарных дисциплин заранее обречено на неудачу. Конкретное знание о природе указанного феномена, в том числе и в русле разрешения вопроса о детерминированности им исторического процесса, возможно только с позиций системного подхода к его изучению.

Список использованной литературы:

1. Ауэрбах, Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе / Э. Мимесис Ауэрбах. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 511 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 415 с.
3. Бельчиков, Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики / Ю.А. Бельчиков. – Режим доступа: http://teneta.rinet.ru/rus/be/belchikov_ocultnconnot.htm
4. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. – М., 1986. – 127 с.
5. Вендина, Т.И. Введение в языкознание / Т.И. Вендина. – М.: Высш. шк., 2001. – 288 с.
6. Владимирова, Л.В. Фразеология, перевод и картина мира / Л.В. Владимирова. – Режим доступа: http://www.ksu.ru/science/news/lingv_97/n27.htm
7. Волкава, Я.В. Польска-беларускі слоўнік: звыш 40000 слоў / Я.В. Волкава. – Мн.: БелЭн, 2004. – 880 с.
8. Вундт, В. Проблемы психологии народов / В. Вундт. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 159 с.
9. Гийу, А. Византийская цивилизация / А. Гийу. – Екатеринбург: из-во У-Фактория, 2005. – 552 с.
10. Гулыга, А.В. Немецкая классическая философия / А.В. Гулыга. – М.: Рольф, 2001. – 416 с.
11. Гуревич, А.Я. О кризисе современной исторической науки / А.Я. Гуревич // Вопросы истории. – 1991. – №2-3. – С. 21–35.
12. Гуревич, А.Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А.Я. Гуревич // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. – Вып. 1. – М., 1989, С.75–89. – Режим доступа: <http://deja-vu4.narod.ru/Mentalites.html>
13. Гуревич, А.Я. Избранные труды. Том 2. Средневековый мир / А.Я. Гуревич. – М. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 558 с.
14. Гуревич, А.Я. Индивид и социум на средневековом Западе / А.Я. Гуревич. – М.: «РОССПЭН», 2005. – 419 с.
15. Гуревич, П.С. Культурология / П.С. Гуревич. – М., 2003. – 186 с.
16. Дашковский, П.К. К вопросу о соотношении категорий «менталитет» и «ментальность»: историко-философский аспект. Режим доступа: <http://irbis.asu.ru/mmc/meinik/6.ru.shtml>.
17. Додонов, Р.А. Теория ментальности: учение о детерминантах мыслительных автоматизмов / Р.А. Додонов. – Запорожье: «Тандем-У», 1999. – 264 с. – Режим доступа: <http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works/mental/title.html>.
18. Додонов, Р.А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследова-

- ния / Р.А. Додонов. – Запорожье: РА "Тандем-У", 1998. – 205 с. – Режим доступа: http://donntu.edu.ua/russian/strukt/kafedrs/phil/works/etn_mental/title.html.
19. Дунаева, Н.А. Менталитет. Историографический аспект / Н.А. Дунаева. – Режим доступа: http://sodmu.narod.ru/t_dun.htm.
 20. Душков, Б.А. Психосоциология менталитета и нооменталитета / Б.А. Душков. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 448 с.
 21. Иванова, И.И. Национальная ментальность и национальная философия / И.И. Иванова. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/ivanovaii/comrnnat02_26.html.
 22. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. под ред. Михина Е.М. – М., 1996. – 216 с.
 23. Киссель, В.Л. Национальная ментальность в философской культуре. Логический анализ / В.Л. Киссель, И.Г. Михайлов. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kissel_vl/commnat02_27.html
 24. Коробков, Ю.Д. Современные трактовки ментальности / Ю.Д. Коробков // Вестник ОГУ. – 2002. – №8. – С. 88–96.
 25. Крысько, В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 317 с.
 26. Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях: Реф. сб. / АН СССР. ИНИОН. – М., 1990. – 184 с.
 27. Ладик, Б.Б. Психофизиологическая структура личности / Б.Б. Ладик. – М.: Мед. лит., 2006. – 352 с.
 28. Ле Гофф, Ж. Средневековый мир воображаемого / Ж. Ле Гофф. – М.: Прогресс, 2001. – 282 с.
 29. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 560 с.
 30. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы / І.Я. Лепешаў. – Мн.: "Вышэйшая школа", 1998. – 389 с.
 31. Льюис, Дж.Г. Античная философия: от Евклида до Прокла / Дж.Г. Льюис. – Мн.: Издательско-коммерческое общество "Галаксиас", 1998. – 224 с.
 32. Макаренко Едуард. Поняття "ментальність": етимологія, генеза та сфера вживання в сучасній українській мові / Е. Макаренко. – Режим доступа: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=303>
 33. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 682 с.
 34. Маркс, К. Немецкая идеология. Критика новейшей немецкой философии в лице её представителей Фейербаха, Б. Бауэра, Штирнера и немецкого социализма в лице его различных пророков / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч: – М. 1955. – Т. 3. – С. 7–544.
 35. Метелев, А.В. Ментальность в этимологической и категориальной системах / А.В. Метелев. – Режим доступа: <http://tbs.asu.ru/news/fmt.ru.html>
 36. Михина, Е.М. Понятие ментальности у Блока и Февра: две точки зрения, два пути / Е.М. Михина, А. Бюргер // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 42–49.
 37. Михина, Е.М. Ж. Ле Гофф. Ментальности: двусмысленная история // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 38–45.
 38. Огурцов, А.П. Трудности анализа менталитета / А.П. Огурцов // Вопросы философии. – 1994. – №1. – С. 50–54.
 39. Савонарола, Дж. Молитвы из темницы / Дж. Савонарола. – М.: Изд-во Францисканцев, 1998. – 271 с.
 40. Салеев, В.А. Язык в национальной культуре / В.А. Салеев. – Мн., 1992. – 48 с.
 41. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека. Вселенская месса / П. Тейяр де Шарден. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 352 с.
 42. Шоню, П. Цивилизация классической Европы / П. Шоню. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 608 с.

АБРАМОВА Л.Н.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева,
30. Доцент, кандидат психологических наук.

vsu@mail.ru

УДК 159.9(091)(470)«19»

Идеи Л.С. Выготского: вчера, сегодня, завтра

Трудно переоценить роль идей Л.С. Выготского в становлении и развитии советской психологии. Однако, как и всякое живое учение его идеи раскрываются, дополняются и уточняются в современной экспериментальной фактологической психологической наукой.

Ключевые слова: влияние среды, самосознание, самооценка, возникновение речи, становление речи, трудовая деятельность, производительные силы.

The ideas of L.S. Vygotsky: yesterday, today, tomorrow

It is difficult to overestimate the significance of L. S. Vygotsky's ideas in the development of Soviet psychology. However, like all living theory, his teaching ideas are revealed, complemented and clarified in modern experimental factual psychological science.

Key words: influence of the environment, self-consciousness, self-appraisal, the emergence of speech, formation of speech, labor activity, the productive forces.

Введение. Рассматриваются некоторые концептуальные идеи психического развития когнитивного и нравственного становления человека, которые широко были распространены и многократно цитировались в теории и практике образовательных программ.

В настоящее время систематические ссылки на идеи выдающихся представителей советских психологов заменяют реминисценции, связанные с юбилейными датами.

Основные положения фундаментальных исследований Л.С. Выготского, отраженные в «Педагогической психологии» и избранных произведениях разных лет. Представлен сравнительный анализ идей Выготского и данные современной фактологической психологической науки.

Материал и методы. Основные положения фундаментальных исследований, отраженные в педагогической психологии и в избранных произведениях разных лет. Представлен сравнительный анализ идей Выготского и данные современной фактологической психологической науки.

Результаты и их обсуждения. О сложных взаимоотношениях теории и практики убедительно сказал замечательный теоретик В.П. Зинченко: «...по собственной логике начинают строиться мир теории, мир эксперимента и мир практики».

Примером тому следующее суждение Выготского: «Ни в какой другой области не имеет такой силы и справедливости общее положение о воспитании. Воспитывать значит организовывать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети». Сравнительный анализ показал, что современная фактологическая наука накопила достаточно новых данных, которые дают возможность корректировать некоторые положения с учетом освобождения современной науки от жестких рамок марксистско-ленинской методологии.

Российская и советская история дают много примеров, которые показывают нам ученых и писателей нобелевских лауреатов «от сохи», мировых деятелей науки и искусства: Г. Вишневская, ректор МГУ Садовничей, академик Велихов, Т. Шевченко и др.

Идея «организованной жизни»(среды) давно овладела массами и стала материальной силой. Она имеет свои корни в эпохе Просвещения и отчетливо формулировалась в Древней мире. Позднее Л. Фейербах жестко привязал развития человека (мышления, сознания) к среде. Он считал, что человеческий мозг может развиваться и развивается в контактах человека с окружающей средой. В истории психологии эта точка зрения оказалась «смертным приговором» идеализму. По Л. Фейербаху развитие человека осуществляется в контактах с окружающей средой. Э.В. Ильенков развивая эту точку зрения, считал: «Тайна человеческой личности потому-то веками и оставалась для научного мышления тайной, что ее разгадку искали совсем не там, где эта личность существует реально». С его точки зрения: «Личность не только существует, но и впервые рождается именно как узелок», связывающейся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда, производительных сил) по поводу вещей созданных и создаваемых трудом. И мозг как орган, непосредственно реализующий личность проявляет себя таковым лишь там, где он реально выполняет функцию управления «ансамблем» отношений человека к человеку, опосредствованных через создаваемые человеком для человека вещи...», а это по пословице: «каковы сами – таковы и сани».

Одна из проблем заключается в том, что в реальных жизненных условиях в «поле зрения» попадают лишь те дети, которые уже смогли себя в чем-то проявить, в определенной мере реализовать, актуализировать свои природные возможности. Те же дети, для которых жизненные, социокультурные условия сложились неблагоприятно, на сегодняшний день имеют слишком мало шансов раскрыть свои потенциальные возможности и они могут на всю жизнь остаться «нераскрытыми кладом». Даже те дети, которые в дошкольном и младшем школьном возрасте проявляют признаки одаренности, к концу школьного обучения часто утрачивают. Исследования Н. С. Лейтеса показали, что киндеры остаются, а вундеры исчезают, а среда этому не препятствовала.

Теперь о речи... Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского: «сама речь усваивается ребенком лишь на основе сенсорных и вообще практических контактов к окружающим миром, т.е. благодаря простейшим практическим действиям и общению...» Согласно исследованиям М.И. Лисиной и ее учеников, общение рассматривается как деятельность со всеми параметрами свойственными структуре деятельности с учетом возрастных особенностей... Общение в этом случае понимается как аспект взаимодействия людей, в котором предметом деятельности является другой человек. Такой подход открыл «пусковой механизм» вывода мозга ребенка из дремотного состояния сразу после рождения, определил ведущую деятельность детей младенческого возраста. На фоне развития общения ребенка с близкими и неблизкими взрослыми и ровесниками возникает и развивается игровая деятельность и совершенствуются практические навыки. Практические действия наступают гораздо позже. Это относится к раннему детству, когда взрослый выступает в ипостаси умельца.

К вопросу о самооценке Выготский (собр. соч. в 6-ти т. Т. 4) отмечает, что именно в период кризиса 7 лет впервые возникает самолюбие как обобщенное отношение к себе и действительная самооценка: формируется требование ребенка к себе и своим успехам, складывается осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, факт существования которых в себе ребенок в этом возрасте обнаруживает. В основе этих изменений лежит с одной стороны, обобщение ребенком собственных переживаний и, с другой стороны, привнесение в поступки «интеллектуального момента»,

который вкладывается между переживанием и непосредственным поступком. Здесь мало ясности и много тумана.

Ясность появилась в исследованиях М.И. Лисиной и С. Сильвестру. Общение с другими людьми является основным условием формирования у ребенка образа других людей и самого себя. Самосознание характеризует познание человеком самого себя. Если в сознании отражается весь объективный мир, в его многочисленных аспектах, то посредством самосознания человек выделяет себя как субъекта.

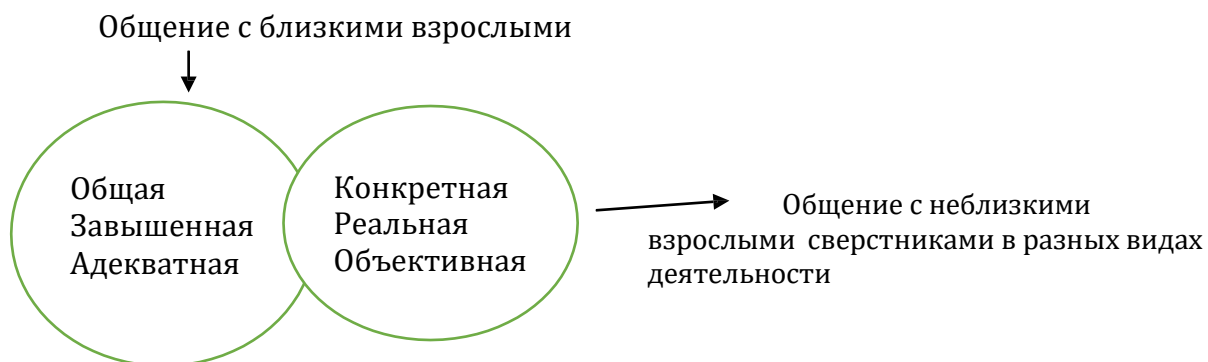


**Рисунок 1 – Самооценка детей дошкольного возраста
(М.И. Лисина, И. Сильвестру).**

Заключение. Сравнительный анализ, некоторых положений Л.С. Выготского дает основания полагать, что это может приобрести дальнейшее динамическое различие.

Не только Л.С. Выготский, но и вся психология советского периода исповедывала одну единственную методологию диалектический материализм. Это очень осложняло интерпретацию добываемых фактов, т.к. не во всех случаях нужно было прибегнуть к редукционизму.

Особенно яркий пример, показывающий остроту «диалектического метода» в вопросе установления отношений противоположности, содержится в следующем рассуждении Выготского: «Но ведь принципиальное решение нисколько не зависит от количественной постановки вопроса. Однако из двух или бог есть, или его нет; духи мертвых или являются, или нет; душевные явления или (для Дж.Уотсона -спиритические) нематериальных, или материальны...» Как и где искать ответы для разрешения противоречий? Совсем другое дело сегодня, когда Б.С. Братусь может открыто поставить вопрос о предмете психологии и дать на него прямой ответ: «... что если образ дан, то и подобие надо *стяжать*, завоевать постоянным трудом души. Работой и подвигом всей жизни. Это и есть смысловая суть развития, осуществления человека, путь достижения, соединения его со своей сущностью или того, что на церковном языке зовется *трезвением, вхождением в разум истинный, спасением*. В свете этой каждодневной и, одновременно, предельной задачи, выше которой не подняться, но и ниже не должно опускаться, – психика и получает свое место, необходимое и значимое (но отнюдь, конечно, не достаточное) спасения человека, место уникального и совершенного, предусмотренного Самим Богом инструмента жизненной реализации души и духа. И тогда психология как наука об этом инструменте, его способах и режимах действия, возможностях, ограничениях, поломках, методах коррекции и т.п. – получает свое оправдание и высший смысл».

АЛЕКСЕЕНОК Д.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

Diana-al@mail.ru

УДК 37.015.3

Развитие творческих способностей младших школьников с позиций идей Л.С. Выготского

В данной статье освещается проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Проблематика творчества рассматривается, исходя из работ Л.С. Выготского. Проведено экспериментальное исследование проявлений творческих способностей детей младшего школьного возраста. Отражены результаты практического исследования.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, воображение, младшие школьники.

The development of the creative abilities of the children of the primary school age from the standpoint of the ideas of L.S. Vygotsky

This article highlights the problem of the development of the creative abilities of the children of the primary school age. The issue of the creativity is based on the works of L. S. Vygotsky. The experimental research on the manifestation of the creative abilities of children of primary school age. The results of the practical research are reflected.

Key words: the creativity, the creative abilities, the creative imagination, the children of the primary school age.

Введение. Исследования по проблеме изучения особенностей развития творческих способностей, в частности, воображения, у детей младшего школьного возраста заключается в том, что в современных социокультурных условиях, когда идет процесс непрерывного реформирования, кардинального изменения всех общественных институтов, умения неординарно мыслить, творчески решать поставленные задачи, проектировать предполагаемый конечный результат приобретают особую значимость.

Творчески мыслящий человек способен быстрее и экономичнее решать поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевать трудности, намечать новые цели, обеспечивать себе большую свободу выбора и действий, то есть, в конечном счете – наиболее эффективно организовать свою деятельность при решении задач, поставленных перед ним обществом. Именно творческий подход к делу является одним из условий воспитания активной жизненной позиции личности. Л.С. Выготский считает, что с этой позиции, весь мир культуры – продукт творчества человека. Все предметы обыденной жизни некогда появились в воображении их создателей, а теперь стали кристаллизированным, или реализованным, воображением [1].

Проблемы творчества широко разрабатывались в отечественной психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления внесли такие психологи, как Л.С.Выготский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и другие.

Л.С. Выготский выделяет два типа деятельности человека:

- репродуктивную деятельность, при которой человек в той или иной мере повторяет созданные или выработанные ранее приемы;

- творческую деятельность, при которой человек создает то, чего еще никогда не существовало до него.

Так, по мнению исследователя, творческая деятельность начинается с мечты, поскольку новое сначала надо обозначить, представить, назвать. Именно поэтому творчество делает человека существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее [1].

Относительно возрастных особенностей творчества Л.С. Выготский говорит, что творческая деятельность возникает не сразу, а медленно и постепенно, развиваясь из более простых форм. На каждой возрастной ступени она имеет свое выражение, каждому периоду детства свойственна своя ее форма. С этой точки зрения творчество – не исключительный процесс, касающийся только отдельных личностей, оно пронизывает жизнь каждого человека, особенно в детстве [2]. Предпосылки к дальнейшему творческому развитию и саморазвитию личности закладываются в детстве. В этой связи возросшие требования предъявляются к начальным этапам становления личности ребенка, особенно к начальному школьному, во многом определяющему дальнейшее ее развитие. Исходя из выше обозначенных позиций данная работа представляется актуальной.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу.

Л.С. Выготский различал натуральные, то есть данные от рождения, природные, и высшие психические функции. Из «натуральных», согласно позиций исследователя, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т. е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. [1; 6].

Л.С. Выготский считает, что «Воображение не повторяет впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Таким образом, привнесение нового в наши впечатления и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет основу той деятельности, которую мы называем воображением» [2]

Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфика этой формы психического процесса состоит в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний [4].

У ребенка воображение формируется в игре и вначале неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. У детей 6 – 7 лет воображение уже может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые [3; 6].

Здесь следует отметить о том, что долгое время в психологии существовало предположение, согласно которому воображение присуще ребенку «изначально» и более продуктивно в детстве, а с возрастом подчиняется интеллекту и угасает. Однако Л.С. Выготский показывает несостоятельность таких позиций. Все образы

воображения, какими причудливыми бы ни казались, основываются на представлениях и впечатлениях, полученных в реальной жизни. И поэтому опыт ребенка беднее, чем опыт взрослого человека. И вряд ли можно говорить, что воображение ребенка богаче. Просто иногда, не имея достаточного опыта, ребенок по своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся неожиданными и оригинальными [8].

Младший школьный возраст квалифицируется как наиболее благоприятный, сензитивный для развития творческого воображения, фантазии. Игры, разговоры детей отражают силу их воображения, можно даже сказать, буйство фантазии. В их рассказах, разговорах реальность и фантазия нередко смешиваются, и образы воображения могут в силу закона эмоциональной реальности воображения переживаться детьми как вполне реальные.

Особенностью воображения младших школьников, проявляющегося в учебной деятельности, вначале является опора на восприятие (первичный образ), а не на представление (вторичный образ) [5; 7].

Наиболее яркое и свободное проявление воображения младших школьников можно наблюдать в игре, в рисовании, сочинении рассказов и сказок [9]. В детском творчестве проявления воображения многообразны: одни воссоздают реальную действительность, другие – создают новые фантастические образы и ситуации. Сочиняя истории, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой совсем не замечая этого. Однако нередко они специально комбинируют известные сюжеты, создают новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев.

Таким образом, характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное, красочное. Монотонные, скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте и порождают отрицательное отношение к учению. Поступление в школу вносит серьезные изменения в жизнь ребенка. Начинается новый период с новыми обязанностями, с систематической деятельностью учения. Изменилась жизненная позиция ребенка, которая вносит перемены в характер его отношений с окружающими. Новые обстоятельства жизни маленького школьника делаются основой для таких переживаний, которых у него раньше не было.

Материал и методы. Целью нашего экспериментального исследования являлось практическое выявление особенностей развития воображения и творческих способностей младших школьников. В исследовании приняли участие младшие школьники – учащиеся 3-го класса УО «Средняя школа №4 г. Витебска».

В исследовании были использованы следующие методики: «Пиктограмма», «Нарисуй слово», «Вербальная фантазия», «Солнце в комнате».

Методика Пиктограмма: («Нарисуй слово»). Методика предназначена для изучения процессов воображения. Выявляет уровень развития и содержание образов воображения, а также процессы символизации, способность к перекодированию стимула.

Методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение). Методика предназначена для изучения процессов воображения. Исследует фантазию ребенка по следующим признакам:

- скорость процессов воображения;
- необычность, оригинальность образов;
- богатство фантазии;
- глубина и проработанность (детализированность) образов;
- впечатлительность, эмоциональность образов

Методика «Солнце в комнате». Основание: реализация воображения. Цель: выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Методика Пиктограмма: («Нарисуй слово»). Исходя из данной методики, мы выявили уровень развития и содержания образов воображения, а также процессы символизации, способность к перекодированию стимула.

Результаты и их обсуждение. Методика Пиктограмма: («Нарисуй слово»). Все изображения были классифицированы на пять основных видов: абстрактные, знаково-символические, конкретные, сюжетные, метафорические. Абстрактное изображение было выявлено у 5 % испытуемых, знаково-символические – у 82 %, конкретные – у 94 %, сюжетные – у 70 %, метафорические – у 29 %. Таким образом, у испытуемых выражено конкретно-действенное практическое мышление. Особенности предметно-действенного мышления проявляются у испытуемых в том, что задачи решаются с помощью реального, физического преобразования ситуации, апробирования свойств объектов. Тестируемые не ставят еще перед собой цели и не планируют своих действий. Они мыслят действуя. Движение руки на этом этапе опережает мышление. Поэтому этот вид мышления еще называют ручным.

Исходя из результатов, полученных по методике «Вербальная фантазия», мы выявляли у испытуемых продукты воображения по следующим параметрам: скорость процессов воображения, необычность (оригинальность) образов, богатство фантазии, глубина и проработанность (детализированность) образов, впечатлительность (эмоциональность) образов. Это позволило нам сделать выводы об уровне развитии вербальной фантазии. У респондентов, которые набрали 10 баллов (11 %) был выявлен очень высокий уровень вербальной фантазии. Не было выявлено испытуемых (0 %), которые набрали 8 – 9 баллов (средний уровень развития вербальной фантазии). Также, были определены респонденты (64 %) с баллами 4 – 7 со средним уровнем вербальной фантазии. Испытуемых с низким уровнем вербальной фантазии (2 – 3 балла) определено 17 %. Респондентов с очень низким уровнем вербальной фантазии (0 – 1 балл) не наблюдается (0 %). В итоге, исходя из полученных нами результатов, можно сделать следующие выводы: в группе доминирует средний уровень вербальной фантазии (64 % из 100 %).

Таким образом, нельзя не согласиться с выводами исследователей о том, что вербальное воображение является одним из важнейших психических процессов и от уровня его развития, особенно у детей младшего школьного возраста, во многом зависит успешность усвоения школьной программы.

Методика «Солнце в комнате». После обработки результатов исследования можно констатировать, что развитие реализма воображения у 88 % детей находится на высоком уровне (5 баллов), у 11 % детей – на среднем (3 балла). Все ответы были достаточно связные и развернутые. Наблюдения в ходе эксперимента также показывали, что хорошо известные события респонденты стремятся изобразить правдиво, как бывает в жизни. Во многих случаях изменение действительности вызывается незнанием, неумением связно, последовательно изобразить события жизни.

Заключение. В результате проведенного эксперимента мы получили следующие результаты: исследуемые младшие школьники имеют средний творческий потенциал. Испытуемые осуществляют творческую деятельность осознанно и целенаправленно, но не регулярно. Респонденты характеризуются высоким уровнем развития реализма, средним уровнем развития вербальной фантазии, доминирует предметно-действенное мышление, что характерно для данного возраста.

Младший школьный возраст – это период в жизни ребенка, который даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека. Небольшое количество людей в обществе с высоким творческим потенциалом объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей. Каждый ребенок нуждается во взрослом, который готов видеть в нем творческую личность. Соединение детской непосредственности и взрослого опыта как раз и может способствовать появлению особого творческого импульса.

Такие условия желательно создать в любой социально-культурной организации, социальном учреждении, так как именно эти учреждения призваны решать задачи воспитания и творческого развития ее участников.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 180 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968 – 220 с.
3. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов. – М., 1979. – 450 с.
4. Дьяченко, О.М. Развитие воображения / О.М. Дьяченко – М., 1996. – 135 с.
5. Ефремов, В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ / В.И. Ефремов. – Пенза: Уникон ТРИЗ, 1993. – 130 с.
6. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / А.В. Запорожец. – М., 1964. – 220 с.
7. Лазарева, С.Ю. Развитие творческих способностей ребенка младшего школьного возраста / С.Ю. Лазарева. – М., 1994. – 67 с.
8. Миронов, Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте / Н.П. Миронов. – М., 2004. – 296 с.
9. Пакша, Л.М. Развитие творческого воображения детей: занятия изобразительной деятельностью / Л.М. Пакша. – М., 2005. – 50 с.

АНДРУЩЕНКО Н.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат педагогических наук.

Andru-natalya@yandex.ru

УДК 37.013.78(476)(091)(063)

Проблемы социальной педагогики в трудах Л.С. Выготского

В статье рассмотрены проблемы социальной педагогики в контексте идей известного психолога Л.С. Выготского. Проанализированы факторы развития ребенка. Раскрыта сущность воспитания с точки зрения психологии и педологии. Акцентируется внимание на воспитании «трудных» детей. Представлен сравнительно-сопоставительный анализ взглядов психологов и педагогов на вопросы образования.

Ключевые слова: социальная педагогика, педология, психология.

Problems of social pedagogy in the works of L.S. Vygotsky

In the article the problems of social pedagogy in the context of the ideas of famous psychologist L.S. Vygotsky. Analyzed the factors of child development. The essence of parenting from the point of view of psychology and pedology. Focuses on the education of difficult children. Presents a comparative analysis of the views of psychologists and teachers on educational issues.

Key words: social pedagogy, pedology, psychology.

Введение. Социальная педагогика стала самостоятельной отраслью знания относительно недавно. Однако активно она начала развиваться в 20-е годы XX столетия. Преобразования, начавшиеся в государстве и обществе после Октября 1917 года, детерминировали реформирование системы образования в соответствии с принципами демократизации и социальной обусловленности воспитания. Одной из главных задач образовательной политики государства было воплощение в жизнь социального воспитания, которое решало бы вопросы подготовки подрастающего поколения к жизни с учетом окружающей действительности. Признание социальной обусловленности образования личности, расширение социального заказа на содержание воспитательного процесса стимулировало развитие новых областей научного знания – педагогики среды и педологии, в рамках которых проводились теоретико-методологические разработки проблем социально-педагогического характера, поскольку социальная педагогика в Советском Союзе была объявлена буржуазной наукой и не получила официального статуса. Исследованием проблем социально-педагогического характера занимались целая плеяда талантливых ученых, видное место среди которых занимает Лев Семенович Выготский.

Материал и методы. Материалом послужили труды известных психологов, педологов и педагогов, архивные источники, педагогическая периодика. В частности, были проанализированы работы Л.С. Выготского («Педология школьного возраста», «Педагогическая психология»), избранные педагогические сочинения П.П. Блонского и С.Т. Шацкого. Кроме того, были изучены проект программы педагогических 3-х месячных курсов, Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Были использованы общелогические методы (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и обобщение).

Результаты и их обсуждение. В поле зрения Л.С. Выготского были проблемы не только психологии, но и педагогики, психологической педагогики, педологии. Ученый создал свою психологическую школу и назвал ее культурно-исторической, основная идея которой заключалась в том, что развитие внутренних психических процессов необходимо искать в общественных отношениях человека с окружающей средой «не внутри мозга или духа, а в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях» [1, с. 46]. Лев Семенович акцентировал внимание на том, что психическая функция человека вначале проявляется как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления человека. Поэтому процесс образования должен осуществляться в коллективе. Задача педагога при этом заключалась в направлении и регулировании учащихся в рамках коллективной деятельности.

Л.С. Выготский выступал за всестороннее, комплексное изучение ребенка в единстве его тела и психики, во взаимосвязи с окружающей средой «каждое явление в развитии ребенка может быть понято не иначе, как на основании первичных процессов, вызвавших его к жизни, и не иначе, как во взаимодействии с окружающей его средой» [1, с. 46]. Следует отметить, что ученый стоял у истоков педологии, которую понимал как науку о ребенке. Предметом изучения педологии, по его мнению, «...является ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического плана..., является вместе с тем и объектом воздействия на него или воспитания, которое имеет дело именно с ребенком как целым» [1, с. 46]. Л.С. Выготский акцентировал внимание на целесообразности изучения ребенка как целого «...изучение детского развития не может ограничиться исследованием только психологического развития ребенка без всякой связи со всеми остальными сторонами его развития» [1, с. 46]. Поэтому он сделал вывод, что «педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире – ребенка в его

взаимодействии с окружающей средой» [1, с. 47]. Ученый полагал, что комплексный подход позволит исследовать периоды развития ребенка и разделить паспортный и реальный возраст ребенка. Кроме того, он указывал на необходимость учета культурного возраста ребенка, под которым понимал овладение им приемами и средствами культурного поведения. При этом ученый подчеркивал, что установление реального, психологического, культурного возраста с паспортным позволит эффективно организовать процесс обучения и воспитания.

Обращаясь к факторам воспитания ребенка Л.С. Выготский, говорил, что развитие ребенка определяется не только наследственностью, но и средой «вторым фактором, определяющим реальный возраст ребенка является среда или те условия, в которых происходит развертывание и вызревание наследственных зачатков ребенка. Среда оказывает свое воздействие на развитие, замедляя и ускоряя его, также является причиной, обуславливающей большее или меньшее расхождение хронологического и реального возраста» [1, с. 47]. Поэтому «всякое воспитание носит неизбежно социальный характер, хочет оно того или нет» [2, с. 42].

Для педагогики, социальной педагогики интересна мысль ученого о том, что «...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. Наши движения – суть наши учителя. Ребенок, в конечном счете, воспитывается сам. В его организме, а не где-нибудь в другом месте происходит та решительная схватка различных воздействий, которая определяет на долгие годы его поведение. В этом смысле воспитание во всех странах и во все эпохи всегда было социальным, как бы антисоциально оно ни было по своей идеологии. И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте для благородных девиц, как и в школах Греции, средневековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая. Поэтому пассивность ученика как недооценивание его личного опыта является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто. Напротив, психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [2, с. 42–43]. Кроме того, воспитательный процесс невозможен без учителя, который, по мнению Л.С. Выготского, должен организовывать и регулировать социальную среду, окружающую ребенка. Размышляя над вопросом соотношения стихийных и целенаправленных факторов развития и воспитания ребенка, педагог пришел к выводу, что «...в жизни есть самые различные навыки, и приобщение может быть самых различных свойств. Мы не можем относиться равнодушно и одинаково ко всем ее элементам и не можем всему решительно сказать «да» только потому, что это существует в жизни. Следовательно, мы не можем согласиться на предоставление воспитательного процесса во власть жизненной стихии. Мы никогда не сумеем расчесть наперед, какие элементы жизни возобладают в нашем воспитаннике, и не получим ли мы в результате карикатуру на жизнь, т.е. сплошную коллекцию ее отрицательных и негодных сторон. В нашей улице есть столько мути и грязи рядом с прекрасным и возвышенным, что предоставлять исход борьбы за двигательное поле ребенка свободной игре раздражений так же безумно, как, желая добраться до Америки, броситься в океан и отдаться свободной игре волн.

Надо принять во внимание, что элементы среды могут заключать в себе подчас и совершенно вредные и губительные влияния для молодого организма. Надо иметь в виду, что мы имеем дело не с установившимся членом среды, а с растущим, изменяющимся, ломким организмом и что многое, совершенно приемлемое для взрослого человека, окажется губительным для ребенка... Несоответствие взрослой среды ребенку и чрезвычайная сложность и пестрота влияний среды заставляют отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды» [2, с. 45–46].

Таким образом, с точки зрения Льва Семеновича, человека можно воспитать и перевоспитать при правильно направленной социальной среде.

Похожего мнения придерживался современник Л.С. Выготского, известный ученый, разрабатывавший вопросы педагогики, педагогики среды, социальной педагогики Станислав Теофилович Шацкий. Он был глубоко убежден, что школа должна быть для детей, а не дети для школы. Педагог с научной точки зрения обосновал влияние внешних факторов (улица, семья, школа) на формирование ребенка. Улица, по мнению С.Т. Шацкого, являясь стихийным фактором, играла важную роль в жизни ребенка и педагоги, организуя процесс воспитания, должны были учитывать это: «Нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается ... Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды» [3, с. 42]. Поэтому задачу школы видел в том, чтобы упорядочить стихийные факторы, придав им организованный, целенаправленный характер: «Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает. Школа в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их отбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия жизни детей» [3, с. 43]. К важным факторам развития личности С.Т. Шацкий относил семью, детские сообщества и общественные организации: «Школе надо научиться работать вместе с ними. Но работать вместе – это значит, быть хорошо знакомым с ними, нащупывать и ставить общие задачи, разработать методы совместной работы и уметь построить такой план, который вывел бы школу за границы ее стен, опирался бы на то, что действительно нужно жизни, отвечал бы на ее основные запросы в вопросах воспитания, помог бы организации педагогической работы в ее глубоком значении и использовал бы для этого все силы и средства, которыми среда располагает. При таких условиях и можно было бы конкретно говорить о задачах школы – регулировать и организовывать благоприятные условия для жизни детских масс и [для] каждого ребенка в отдельности» [3, с. 127]. Кроме того, необходимо изучать личность ребенка: «...основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы в школе» [3, с. 40]. Делать это надо комплексно, учитывая условия материальной (природа), социальной (быт и экономика) и детской (педагогика) среды. Рассматривая содержание, методы и формы педагогической деятельности, ученый отмечал, что накопление ребенком личного социального опыта, возможно только в том случае, если учебно-воспитательный процесс будет включать в себя разнообразные виды деятельности (материальный труд, игры, искусство, умственная работа, социальная деятельность). Причем личный опыт, по мнению педагога, ребенок усваивает путем усвоения общественного. Поэтому школа должна иг-

рать роль связующего звена между обществом и ребенком, способствуя социальному воспитанию последнего.

Еще один известный психолог и педагог П.П. Блонский, к трудам которого часто обращался Л.С. Выготский, считал, что подготовить подрастающее поколение к жизни возможно только в том случае, если образование будет тесно связано с окружающей действительностью: «Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни. Выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить» [4, с. 39]. В этой связи задача школы заключается в организации воспитания в соответствии с явлениями окружающей жизни и возрастными особенностями ребенка, его интересами и потребностями. Кроме того, школа должна способствовать расширению социальной среды, окружающей ребенка и выполнять не только учебную, но и социализирующую функцию. П.П. Блонским была предложена программа изучения среды, которая нацеливала педагогов на исследование условий жизнедеятельности ребенка и его семьи (жилищные условия, микроклимат, ценности, традиции, отношение к ребенку). Разрабатывая содержание школьных программ, ученый важную роль в них отводил социальному воспитанию, которое рассматривал сквозь призму трудового. Подлинно социальное воспитание, по мнению П.П. Блонского, осуществляется там, где подросток работает, поскольку это способствует формированию социально-значимых качеств (коллективизм, солидарность и т.п.). Не менее важную роль в социальном воспитании играет общественная работа в органах социального обеспечения (работа в приютах и больницах) и внешкольных учреждениях (просветительская деятельность, чтение лекций, выступления с рефератами в клубах).

Л.С. Выготский, рассматривая вопрос трудового воспитания, был солидарен с П.П. Блонским в том, что «трудовое воспитание есть воспитание властелина природы» [2, с. 169]. Более того, Лев Семенович полагал, что все пороки прежней школы, а именно отвлеченный и безжизненный характер знаний можно легко преодолеть при трудовом обучении, которое, «во-первых, синтезирует и объединяет все предметы, во-вторых, дает им практический наклон и употребление и, наконец, в-третьих, раскрывает сам процесс нахождения истины и ее движения после того, как она уже найдена» [2, с. 169].

Не осталась без внимания Л.С. Выготского проблема воспитания «трудных» детей. Он был глубоко убежден, что «трудный» ребенок – это не больной, а здоровый ребенок, который особым образом реагирует на действительность в силу «дурно или мало воспитанности, поддающиеся перевоспитанию» [1, с. 465]. Вместе с тем, «трудные» дети, в среднем отстают в своем развитии по сравнению с ровесниками. Такие дети часто являются дезорганизаторами в школе. Лев Семенович придерживался точки зрения П.П. Блонского «...что дезорганизаторы в среднем, легче, ниже, хуже и с худшим дыханием, чем их ровесники. Очевидно, слабость и болезненность делают этих детей более раздражительными и неуравновешанными». Поэтому сделал вывод о том, что поведение «трудного» ребенка является не просто проявлением его слабости, а реакцией на эту слабость, которая в свою очередь стимулирует развитие других замещающих недостатки функций. Педагог обращал внимание на то, что «школьный возраст является возрастом культурного развития, и потому является критическим периодом, пробным камнем для детей, не способных в силу внутренних или внешних причин к этому развитию. Но школьный возраст – еще период развития коллективного поведения и овладения собой. Вот почему он оказывается критическим для ребенка, который в силу

каких-либо особенностей характера или других причин оказывается недоразвитым в этом отношении» [1, с.464]. Решающее значение в перевоспитании «трудного» ребенка ученый отводил социальной среде, окружающей ребенка, а основную задачу педагогов видел в том, чтобы «поставить ребенка в такое положение, в котором ребенок мог бы справиться с затруднениями и преодолеть свою слабость, компенсировать ее социально полезными качествами и чертами характера» [1, с.465]. При этом Л.С. Выготский говорил, что «трудность ребенка указывает почти всегда на трудности среды: чтобы устранить трудность ребенка, надо устранить раньше трудность среды» [1, с. 465]. Поэтому воспитание таких детей должно быть направлено на устранение причин, породивших такое поведение «основным правилом здесь для учителя должно быть не стремление подавить эти проявления ребенка, а стремление устранить те причины, которые привели к такой реакции» [1, с. 465]. Аналогичной точки зрения придерживался известный советский педагог, всю свою жизнь, посвятивший работе с трудными детьми Антон Семенович Макаренко.

Труды ведущих психологов и педологов Л.С. Выготского и П.П. Блонского изучали студенты педагогических вузов и техникумов, слушатели курсов переподготовки и повышения квалификации. Например, учебники Л.С. Выготского «Педагогическая психология», П.П. Блонского «Педология» предлагались слушателям летних курсов переподготовки учительства [5]. Учебники Л.С. Выготского «Педагогическая психология», П.П. Блонского «Основы педагогики» и «Педология в массовой школе» входили в список литературы для студентов педагогических техникумов [6].

В 1936 году развитие педологии и социальной педагогики было приостановлено. В постановлении ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», было отмечено, что биосоциальный подход к проблемам развития и воспитания ребенка является вредным и лженаучным. В этой связи ЦК ВКП (б) постановил:

- «ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники;
- упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах;
- раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги педологов» [7, с. 16].

После данного постановления идеи Л.С. Выготского стали не востребованными. Только в 1956 году началось переиздание его трудов, которые оказались революционными и по сей день остаются прогрессивными и актуальными.

Следует отметить, что Лев Семенович Выготский был не только талантливым психологом, педологом, но и прекрасным педагогом-практиком. Примером этого служат воспоминания его дочери Гиты Львовны Выгодской. Она написала книгу об отце, одну из глав которой назвала «Глазами дочери». Гита Львовна отметила такие качества отца как тактичность, доброжелательность, уважение. Он серьезно относился к детским мечтам, принимал живое участие в жизни и воспитании дочерей. Умел сочетать в общении с детьми внимание и теплоту с твердостью, заботой, дисциплиной и нравственностью.

Заключение. В поле зрения Л.С. Выготского находились разнообразные проблемы социальной педагогики (факторы развития и воспитания, воспитание и перевоспитание «трудных» детей, социальное и трудовое воспитание). Поэтому можно говорить о том, что становление основ социальной педагогики осуществлялось с учетом идей Льва Семеновича. Подтверждением тому служит и тот факт, что идеи ученого, пройдя определенный путь развития и трансформации, легли в основу принципов.

современной социальной педагогики: гуманистическая направленность воспитания; природосообразность и культуросообразность воспитания; коллективность социального воспитания; центрация социального воспитания на развитии личности; незавершенность воспитания.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Избранные труды / Л.С. Выготский. – М., 1996.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
3. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2.
4. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. / П.П. Блонский; под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1.
5. Проект программы педагогических 3-х месячных курсов // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Ф. 323. – Оп. 1. – Д. 178. –ЛЛ. 440–440 об.
6. Рекомендованный список учебников для техникумов и других учебных заведений на базе 7-летки на 1928/1929 учебный год // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 2087. – Л. 274.
7. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Высшая школа. – 1936. – № 1. – С. 13–16.
8. Выгодская, Г.Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь, деятельность, штрихи к портрету / Г.Л. Выгодская, Т.М. Лифанова. – М.: Смысл, 1986.

ВАЙЦЕХОВИЧ Л.О.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Магистрант.

La_activista@mail.ru

УДК 159.9

Особенности профессиональной мотивации студентов с различными типами отношений к символической реальности

Статья посвящена проблеме отношения к символической реальности студентов – дефектологов, а также их мотивации профессиональной деятельности в зависимости от того к какой тип отношения к символической реальности они имеют. Рассматривает взаимосвязь между отношением дефектолога к ребенку с ОПФР и его отношением к профессии.

Ключевые слова: Профессиональная мотивация, анализ профессиональной мотивации студентов-дефектологов, символ, типы отношений к символической реальности.

Features of professional motivation of students with different types of relationship to the symbolic reality

The article deals with the relations to the symbolic reality of students – speech therapists, as well as the motivation of professional work, depending on what type of relationship to the symbolic reality they have. It examines the relationship between the ratio of pathologists child with OPFR and his attitude towards the profession.

Key words: Professional motivation, analysis of professional motivation of speech pathologist's students, the symbol, relationship types to symbolic reality.

Введение. Обучение в университете является одним из этапов формирования профессиональной мотивации. Здесь студент по мимо приобретения необходимых знаний и навыков, глубже разбирается в выбранной специальности, понима-

ет её основу, структуру. Осознание этого, в отдельных случаях может привести к разочарованию в ней, что влечёт за собой снижение успеваемости, в отдельных частях смены профессии. С противоположной стороны, влечёт за собой укрепление как в правоте собственного выбора, так и профессиональной мотивации.

Тему профессиональной мотивации изучали многие психологи: А.А. Вербицкий, В.А. Якунин, Х. Хеккаузен, И.П. Ильин, А.К. Маркова, А.А. Реан и т.д. Тема профессиональной мотивации студентов дефектологов волновала умы таких учёных как Н.М. Назарова, Л.Ф. Сербина, Н.А. Строгова др. [1; 2; 3] Безусловно, отмечается тот факт, что не каждый из молодых людей готов посвятить себя данной деятельности в силу определённых причин, одной из которых является наличие ограниченных представлений общества о лицах с нарушениями в развитии и коррекционно – педагогической помощи им, что приводит к недостатку знаний о работе дефектолога, а порой отсутствие таковых. С другой стороны данная профессия становится мало привлекательной по причине неприятия, тревоги, страха перед человеком с проблемами в развитии. С третьей, специалист порой имеет дело с тяжёлыми условиями труда, большую профессиональную занятость при низкой её оплате и так далее. Преобладание данных факторов влияет на выбор молодых людей не в пользу профессии дефектолога [4].

Ведущими мотивами профессиональной направленности тех, кто уже сделал свой ответственный выбор, кто обучается данной профессии в вузе, является любовь к детям и желание помочь им, стремление работать с детьми, интерес к профессии. Для некоторых студентов стимулом является их представление об общественной значимости профессии дефектолога, осознание у себя педагогических способностей. Другие выбрали данную профессию по совету, по примеру близких, друзей. Есть те, кто своим выбором вуза стремился повысить свой социальный статус. Не исключаются и те, для которых было делом случая оказаться обучающимся по данной специальности. Все это свидетельствует об уровне заинтересованности студентами выбранной профессией [4].

В тоже время, изучая состояние профессиональной мотивации студентов обучающихся дефектологическим специальностям, анализировались не только данные о факторах, влияющих на выбор профессии, внутренняя и внешняя мотивации. Для получения целостной картины так же учитывались качества личности, признанные студентами важными для представителей избранной профессии, возрастные категории людей с отклонениями в развитии, с которыми предпочли бы работать студенты дефектологического профиля, степень тяжести нарушения у людей с отклонениями в развитии, с которыми предпочли бы работать обучающиеся, причины по которым студенты хотели бы изменить свою специальность, если таковое желание имелось, анализировалось желание получить дополнительную профессиональную подготовку, а также заинтересованность в высоком заработке. Например, зная об особенности выбранной специальности, значительное количество учащихся понимают, что достаточно высокого материального статуса она им не обеспечит [4]. Учёт характеристик профессиональной мотивации данной специальности необходим, так как для достижения необходимого результата, например, социальная адаптация ребёнка с особенностями психофизического развития и интеграции его в социум, затрачивается большое количество сил, внимания, энергии, терпения, времени, при которых одного только первоначального воодушевления не достаточно. Иначе столкнувшись с трудностями разной степени тяжести или не видя сразу ожидаемых результатов, даже на этапе

практики обучения в университете, у студента, а в будущем юного специалиста, может появиться разочарование в выбранной деятельности, в какой-то степени отторжение её, а так же не желание взаимодействовать и общаться с человеком «не таким, как все», отличающимся от других внешним видом, движениями, речью, возможностями и способом взаимодействия и мышления.

Понимание особенности профессиональной мотивации студентов дефектологов с различными типами отношений к символической реальности также необходимо. Так как знания о них самому учащемуся или учебной организации с одной стороны позволяет понять более глубоко самого человека, будущего работника, его отношения к миру профессии, с другой стороны, выстроить необходимые условия обучения для создания, поддержания и развития профессиональной мотивации.

Материал и методы. Наше исследование проводилось на базе учреждения высшего образования города Минска Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. В исследовании принимало участие 76 студентов 4 и 5 курсов факультета специального образования в возрасте от 20 до 25 лет.

В своей работе для анализа особенности профессиональной мотивации студентов в зависимости от стиля педагогической деятельности мы использовали экспериментальную методику для выявления преобладающего типа осознания субъектной реальности (отношения к символической реальности), разработанную А.М. Поляковым. Методику мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана. Позволяющую определить преобладание внутренней или внешней мотивации профессиональной деятельности. Методику изучения факторов привлекательности профессии в модификации Н.В. Кузьминой, А.А. Реана с целью выявления факторов, отражающих то, что привлекает и что не привлекает испытуемого в избранной профессии. Она так же позволяет осознать позитивно значимые и негативные факторы, определяющие отношение студентов к профессии. А также использовали методику 16 – шкальный Семантический дифференциал Е.Ю.Артемьевой в модификации А.М. Полякова.

Результаты и их обсуждение. По данным нашего исследования субъектно – деятельностный тип отношения как к ребёнку так и к профессии имеют больше всего студентов. На втором месте стоит группа учащихся факультета специального образования БГПУ, у которой преобладает субъектный тип отношения к профессии и группа имеющая объектный тип отношения к ребёнку. Третье место занимает группа студентов с субъектным типом отношения к ребёнку и группа с объектным типом отношения к профессии.

В большинстве случаев, независимо от вида установки по отношению к символической реальности и типа отношения как к ребёнку с ОПФР, так и к профессии, у студентов дефектологов преобладает оптимальный мотивационный комплекс в наименьшей степени негативный мотивационный комплекс.

Для каждой из групп студентов дефектологов с ситуативной и личностной установкой по отношению к символической реальности и групп с тем или иным типом отношения как к ребёнку так и к профессии, характерно преобладание внутренней мотивации.

В частности, говоря про каждую группу отдельно, следует отметить, что студентам дефектологам с субъектным типом отношения к профессии большей степени присуща внутренняя отрицательная мотивация, в меньшей внешней поло-

жительная. Для студентов с тем же типом отношения только к ребёнку в большей степени присуща внутренняя положительная и в меньшей внутренняя и внешняя отрицательная мотивации.

Для студентов дефектологов с субъектно – деятельностным типом отношения к профессии большей степени присуща внешняя положительная мотивация, в меньшей внешняя отрицательная мотивация. Для студентов с тем же типом отношения только к ребёнку в большей степени присуща внутренняя и внешняя отрицательная мотивации, в меньшей внешняя положительная мотивация.

Для студентов дефектологов с объектным типом отношения к профессии большей степени присуща внешняя отрицательная мотивация и внутренняя мотивация, в меньшей внешняя положительная мотивация. Для студентов с тем же типом отношения только к ребёнку в большей степени присуща внешняя отрицательная мотивация, в меньшей внешняя положительная мотивация.

Для студентов дефектологов с ситуативной установкой по отношению к символической реальности большей степени присуща внешняя отрицательная мотивация, в меньшей внешняя положительная мотивация. Для студентов дефектологов с личностной установкой в меньшей степени присуща внешняя положительная и внешне отрицательная мотивации, однако последняя равна по силе с внутренней мотивацией. В то же время, по силе выраженности внутренней мотивации они превосходят предыдущую группу.

Для данной группы в большей степени оказалось приоритетным наличие небольшого рабочего дня, возможность и то, что работа соответствует их способностям. Факторы не привлекающие их в работе: небольшой заработной плата, переутомления на работе, частый контакт с людьми.

Для группы студентов с ситуативной установкой по отношению к символической реальности в большей степени является приоритетным наличие небольшого рабочего дня, возможность и то, что работа соответствует их способностям. Факторы не привлекающие их в работе: небольшой заработной плата, переутомления на работе, частый контакт с людьми.

Для группы студентов с субъектным типом отношения как к ребёнку так и к профессии в большей степени является приоритетным небольшой рабочий день, соответствие работы их характеру, возможность самосовершенствоваться. Факторы, не привлекающие их в работе: наличие небольшой заработной платы.

Для группы студентов с субъектно – деятельностным типом отношения как к ребёнку, так и к профессии в большей степени является приоритетным небольшой рабочий день, возможность самосовершенствоваться и то, что работа соответствует их способностям. Факторы, не привлекающие их в работе: наличие небольшой заработной платы.

Для группы студентов с объектным типом отношения как к ребёнку, так и к профессии в большей степени является приоритетным возможности самосовершенствоваться, наличие не большого рабочего дня, проявление творчества в работе. Факторы не привлекающие их в работе: наличие небольшой заработной платы и то, что работа вызывает переутомление

Заключение. На понимание символического смысла, на обнаружение и раскрытие выраженной в символе реальности другого субъекта, его отношений, переживаний, чувств и др. нацелена символическая функция сознания. Непосредственно сам человек эмоционально переживает символический смысл. И именно это переживание способствует становлению и у него установок и намерений.

С другой стороны, в зависимости от того какая задача решается человеком и какую личностную позицию имеет он, зависит символическое содержание, которое выявляет отношение к действительности как символической или предметной реальности. Каждое из отношений обладает своей особенностью. В первом случае человек обходит стереотипы, обыденность. Он стремится увидеть уникальность, специфичность в окружающем его мире. Как противоположность этому является объектное отношение к символической реальности. Оно стирает уникальные различия, убивая живую индивидуальность субъекта. Оно опосредованное знаками, стимулирует нас к обобщениям, абстракциям и схемам.

Безусловно жизнь человеку преподносит различные ситуации, при которых он может поступить совершенно неожиданным для себя образом. Тот, для которого характерно субъектное отношение к символической реальности, вдруг проявляет объектное. Но это не в коем разе не говорит о том, что человек изменяет в этом себе. Рассматривая отношения, обращается внимание на то, которое в большей степени характерно и преобладает в самом человеке.

Рассматривая особенности профессиональной мотивации студентов – дефектологов с различными типами отношения к символической реальности можно увидеть, что с одной стороны у студентов – дефектологов имеющих отношение к реальности как символической, выражающей субъектную реальность преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности. С другой стороны, мы видим, что преобладающее количество студентов-дефектологов готовы выполнять возложенные на них обязанности в выбранной ими профессии, и при случившейся необходимости основательно разобраться и проработать серьёзные проблемные моменты в работе, но чаще не испытывают большого воодушевления от выбранной ими деятельности, что даёт повод задуматься над организации обучения и условий обучения, чтобы изменить такое положение вещей.

Данная работа может быть использована педагогами для организации обучающего процесса способствующему увеличению профессиональной мотивации студентов, а также, непосредственно самими дефектологами организующими деятельность практикантов, способствующую укреплению их профессиональной мотивации.

Список использованной литературы:

1. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы / Н.М. Назарова. – М. : НПЦ «Коррекция», 1992. – 164 с.
2. Сербина, Л.Ф. Воспитание профессионально – гуманистической направленности личности учителя-дефектолога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 08.00.10 ; 08.00.05 / Л.Ф. Сербина ; Рос. пед. ун-т. – М., 1992. – 17 с.
3. Строгова, Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога. Текст. / Н.А. Строгова // Дефектология. – 1999. – №1. – С. 59 – 63.
4. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя – олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / И.М. Яковлева. – М., 2010. – 501 л.

ВИНОГРАДОВА С.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

love.kafedra@mail.ru

УДК 159.9:616:159.9(091)(470)«19»

Идеи Л.С. Выготского в практике специальной психологии

Статья посвящена вкладу Л.С. Выготского в становление и развитие специальной психологии, использованию идей ученого в практической деятельности, формировании белорусской научной школы Е.С. Слепович в области психологии детей с особенностями психофизического развития, являющейся продолжательницей традиций и взглядов Л.С. Выготского.

Ключевые слова: специальная психология, теоретическая психология, практическая деятельность, дети с особенностями психофизического развития, белорусская научная школа.

Ideas of L.S. Vygotsky in practice of the special psychology

The article is sanctified to the contribution of L.S. Vygotsky to becoming and development of the special psychology, use of ideas of scientist in practical activity, forming of Belarussian scientific school of E.S. Slepovich in area of psychology special children being continuer of traditions and looks of L.S. Vygotsky.

Keywords: abnormal psychology, theoretical psychology, practical activity, disabled children, Belarussian scientific school.

Введение. В очередной раз, осмысливая концепцию Л.С. Выготского и его вклад в развитие психологической науки, трудно не соскользнуть на очередные шаблонные и ставшие традиционными эпитеты о «бесценном вкладе» и «огромном влиянии» на развитие психологии. И тем не менее, недооценивать значение не только теоретических и экспериментальных исследований, но и педагогический гений Льва Семеновича нельзя. В.И. Лубовский, анализируя вклад Л. . Выготского, отмечал: «Располагая теперь огромной массой фактических данных, отсутствовавших при жизни Л. . Выготского, можно обнаружить отдельные противоречия в его работах и говорить о слабости некоторых положений, однако нет никаких сомнений в том, что он является одним из создателей специальной психологии как особой целостной отрасли психологической науки» [1].

В настоящее время теоретические труды Льва Семеновича Выготского считаются общепризнанными, на его мысли ссылаются в научных работах и бесконечно цитируют. Однако, в среде специалистов – психологов и студенческой молодежи преобладают представления о сути основных понятий культурно-исторической теории как об абстрактном знании, оторванном от жизни. В некоторых научных публикациях находим следующие мнения: « По складу ума Л.С. Выготский несомненно был прирожденным теоретиком. Свою жизненную задачу он видел не столько в конкретных исследованиях, сколько в перестройке психологии как науки. В течение десяти лет сотрудничества Выготского и Лурия именно Выготскому отводилась роль лидера-теоретика, который выдвигал глобальные задачи. При этом гипотезы Выготского в большинстве случаев носили достаточно умозрительный характер, так что между ними и экспериментальными данными учеников Выготского остается существенный зазор: гипотезы Выготского, как правило, глобальны, а фактическая база выводов – локальна и подчас недостаточна» [2].

Тем не менее, Лев Семенович уделял большое внимание разработке общепсихологической теории для дальнейшего решения сугубо практических задач. Еще на са-

мых первых ступенях развития своей теории обращался к практике, и, безусловно, он и в дальнейшем предполагал включение своих разработок в практическую деятельность. По данным Т.М. Лифановой, еще во время работы Л.С. Выготского в Гомельском педагогическом техникуме под его руководством велись исследования «дефективных детей» «Он отчетливо понимал, что чистая («научная») психология «...не только не нужна, но и невозможна. Психика не есть нечто, существующее помимо индивидуальной жизни, но она есть индивидуальная жизнь, укорененная в коллективную жизнь и, еще шире, в жизнь общества. Чистой психологической теорией не может быть: в любом теоретическом знании обязательно должен присутствовать немедленный прикладной (т.е. индивидуализированный, приложимый к конкретному индивиду) аспект, психологическое знание по природе своей индивидуализировано» (цит. по [3, с. 258]).

Достаточно своеобразной является ситуация, когда теоретическая концепция о формировании высших психических функций является общепризнанной, однако в практике психологической деятельности не находит применения. Возможной причиной этому, может быть, с одной стороны, как отмечает, Т. И. Сеница «упрощение теории, сведение ее к стереотипным «хорошо известным» и «понятным» словосочетаниям – «высшие психические функции», «опосредствованность», «интериоризация» – суть которых ускользает от действительного понимания, поскольку описание этих феноменов представляется без необходимого логического анализа, подкрепляемого конкретными примерами» [4]. С другой стороны, практически, отсутствие научных школ, которые являлись бы продолжателями традиций, взглядов Л.С. Выготского и реализацией их в практической деятельности исходя из сущностного понимания концепции.

Материал и методы. Теоретический метод: обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Преемственность научного знания является важнейшей характеристикой научной психологии. Она обеспечивается за счет создания научных сообществ и научных школ. Без особого преувеличения можно утверждать, что Лев Семенович является не менее известным Учителем и создателем крупнейшей школы, где сформировались почти все ведущие психологи того времени. Он передал им свое мастерство, воспитал в них нравственную ответственность за любую научную интерпретацию.

На сегодняшний день, по мнению ведущего специалиста в сфере специальной психологии Е.С. Слепович, в белорусской психологии обнаруживается кризис научного знания, связанный не только и не столько с теми разногласиями и методологическими противоречиями в различных научных школах, о которых в свое время писал еще Л.С. Выготский, сколько с распадом вообще преемственности научного знания. Иными словами, прослеживание методологической цельности, обнаружение научной школы (какой бы то ни было) вовсе становится затруднительным. Единственным реально действующим противовесом таким установкам профессионального сознания, как эгоцентризм, антитрадиционализм, утилитаризм, является выработанное в истории науки требование следования научной традиции, создание научных школ в психологии [5].

За последнее десятилетие Е.С. Слепович подготовила и «взрастила» целую плеяду учеников, продолживших идеи научной школы Выготского – Лурии – Леонтьева. Такая преемственность возможна во многом благодаря феномену ученичества, возможности передачи профессионального опыта «из рук в руки».

Можно обозначить следующие позиции специальной психологии, развиваемой в Республике Беларусь:

- признание определяющей роли социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности в психическом развитии ребенка, что находит отражение в работах Е.С. Слепович, Е.А. Винниковой, А.И. Гаурилюс, Т.И. Гаврилко, А.А. Давидович, Д.Г. Дьякова, А.М. Полякова и др.;
- представление о единстве и взаимосвязи диагностики и коррекции отклоняющегося от нормы развития ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Б.И. Пинский, Е.С. Слепович и др.), что в более широком контексте отражено в ориентации научной теории на психологическую практику (психология как «философия практики»). Научное исследование рассматривается не только как решающее задачи академической психологии, но и как основание для построения психологической практики. В работах Е.С. Слепович, Е.А. Винниковой, А.И. Гаурилюс, Т.И. Гаврилко, А.А. Давидович, Д.Г. Дьякова, А.М. Полякова и др. в качестве одной из обязательных структурных составляющих присутствует описание коррекционных программ по развитию изучаемой сферы психического. Применяемые в исследованиях методики, как правило, могут при определенных модификациях использоваться и как психокоррекционные;
- ориентация в диагностике психического развития ребенка не только на анализ его актуального состояния, но и на построение прогноза развития;
- в исследованиях учитывается положение о единстве и взаимосвязи аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский), деятельности и психического отражения (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), внешней и внутренней деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.);
- учет в исследовательской практике, а также в психодиагностике и коррекции, системного строения психики ребенка, что находит отражение: а) в уходе от симптоматической диагностики и коррекции к пониманию значения психологического факта для всего развития ребенка; б) в понятии о психологической структуре дефекта. В эмпирических исследованиях Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко, А.А. Давидович, Д.Г. Дьякова, А.М. Полякова проводится линия установления связи изучаемых феноменов с психологической структурой дефекта. Учет данной позиции позволяет рассматривать перечисленные работы, выполненные в рамках специальной психологии, как вносящие вклад в понимание сущности изучаемых феноменов, а, следовательно, имеющие особое значение и для общей психологии [5].

Особое место занимают работы Т.И. Сеницы, которые помогают получить уникальный опыт подробного практикоориентированного анализа основных понятий культурно – исторической теории Л.С. Выготского, показать аспекты включения данной теории в практику психологической помощи. Как отмечает Елена Самойловна, «сегодня мои ученики «продумывают» мир в понятиях и категориях культурно – исторической теории».

Заключение. Специальная психология, опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, создала свою собственную практику, ориентированную не столько на исследование психики ребенка, сколько на работу с ней. Ракурс видения ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии, как и результатов работы с его психикой (путь от патологии к норме), задается теорией Л.С. Выготского [5].

В белорусской специальной психологии за последнее десятилетие сформировалась собственная научная школа под руководством Елены Самойловны Слепович, являющейся продолжателем традиций, взглядов Л.С. Выготского и реализацией их в практической деятельности оказания помощи детям с особенностями психофизического развития.

Список использованной литературы:

1. Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология / В.И. Лубовский // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 4–16.
2. Фрумкина, Р.М. Культурно-историческая психология Выготского-Лурия / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2006. – 28 с.
3. Лучков, В.В. Значение теории Л.С. Выготского для психологии и дефектологии. / В.В. Лучков, М.С. Певзнер // Избранное. – М., 2003. – С. 250–263.
4. Сеница, Т.И. Наследие Л.С. Выготского: проблемы практики культурно-исторической концепции / Т.И. Сеница // Диалог. – № 3 – 2016. – С.3–10.
5. Слепович, Е.С. Белорусская специальная психология: преемственность и новации / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Журнал практического психолога. – 2006. – №6. – С. 61–75.

ВЛАСЕНКО Ю.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

yulenska-888@yandex.ru

УДК 37.015.31

Смыслоразностные ориентации студентов – будущих специалистов по социальной работе

Статья посвящена проблеме становления смыслоразностных ориентаций в юношеском возрасте на этапе овладения профессией. В исследовании с использованием опросника «Смыслоразностные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махалика) приняли участие студенты, обучающиеся по специальности социальная работа. В качестве методов исследования использованы организационные методы (в частности, сравнительный метод), психодиагностические методы, и методы количественно-качественной (статистической) обработки данных (z-критерий Колмогорова – Смирнова, t-критерий Стьюдента). Обработка данных осуществлялась посредством программы «SPSS 16.0 for Windows». По результатам диагностики был сделан вывод о том, что студенты, принявшие участие в исследовании, в целом демонстрируют достаточно высокий уровень осмысленности жизни, что свидетельствует о наполненности жизни юношей и девушек устойчивыми смыслами, что феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости. Данные характеристики, в свою очередь, являются неотъемлемыми в становлении профессионала в области социальной работы.

Ключевые слова: смыслоразностные ориентации, смысл, значение, осмысленность жизни, студенты.

Students' – future specialists' in social work life's meaning orientation

The article is devoted to the problem of the formation of life-meaning orientations in adolescence at the stage of mastering the profession. In the study using the questionnaire «Life's meaning orientations» (D. A. Leontiev, a russian adaptation of the questionnaire («Purpose-in-Life Test», PIL) George Crambo, and L. Macholic) was attended by students – future specialists' in social work. As methods of research used organizational methods (in particular, the comparative method), psychodiagnostic methods, and statistical data processing (z-Kolmogorov – Smirnov, t-test Student's). Analysis was performed SPSS 16.0 for Windows. According to the diagnosis results, it was concluded that students who participated in the study, in general show a fairly high level of meaningfulness of life that testifies to the fullness of life boys and girls in a sustainable sense, which phenomenologically manifests itself in the energy of resilience. These characteristics are essential in becoming a professional in the field of social work.

Key words: life's meaning orientation, the meaning, value, sense of life, students.

Введение. Этап обучения в высшем учебном заведении охватывает, как правило, период юности, возрастные рамки которого приходятся на 16-17 – 22-23 года. Это момент, когда происходит поиск своего места в мире, осознание смысла свое-

го существования, собственной уникальности, неповторимости, происходит становление нового уровня самосознания. Ещё Л.С. Выготский отмечал, что в этом возрасте происходит интегрирование образа «Я», «перемещение» его «извне вовнутрь» [1, с. 229]. Эти положения важно учитывать при построении обучающих воздействий на личность обучающегося в условиях высшего учебного заведения (далее – вуза). Результатом обучения в вузе должно стать на сегодняшний день не столько наличие знаний, умений и практических навыков, сколько соответствующее ценностно-смысловое отношение к профессии как к одной из основных сфер жизни, ведь эффективность и успешность в профессиональной деятельности напрямую зависит от того, какой смысл она несёт для личности, какое место занимает в структуре её смысложизненных ориентаций.

Тем не менее, для современных студентов трудоустройство в соответствии со специальностью, получаемой в вузе, зачастую не является ключевым смыслом. Не исключением являются и выпускники специальности «социальная работа». Основные внешние причины данного феномена общеизвестны и взаимосвязаны: низкая заработная плата выпускников вузов в социальной сфере, несовершенство законодательной базы, отсутствие научно организованного профессионального отбора на данную специальность, должного контроля за деятельностью коммерческих вузов и т.д. Но устранения их представляется недостаточным, данную проблему необходимо решать на совершенно ином, личностном уровне.

В связи со всем вышесказанным, необходимо уже на этапе вузовского обучения более пристальное внимание уделять изучению смысловых структур личности студентов (личностным смыслам, представляющим собой значение для субъекта данной деятельности, смысложизненным ориентациям и их иерархии, качественным аспектам их функционирования и динамике), так данная область является недостаточно раскрытой в теоретическом и прикладном отношении.

Эти положения определили цель нашего исследования: раскрыть специфику смысложизненных ориентаций студентов – будущих специалистов по социальной работе на разных этапах обучения в высшем учебном заведении.

Теоретико-методологической основой исследования явились подходы к анализу смысловой реальности и её представленности в сознании и деятельности (Л.С. Выготский [1], Д.А. Леонтьев [2]).

Л.С. Выготский также в своих многочисленных трудах по возрастной психологии, созданных в период с 1931 по 1934 годы, развивал идею различных «целостнообразующих» факторах на каждом этапе онтогенеза, воплощенную в представлении о существовании в каждом возрасте своей доминирующей функции, вокруг которой выстраиваются и которой подчиняются все остальные. В нашем случае, в юношеском возрасте, в качестве такой доминирующей функции выступает личностный смысл, значение для личности выполняемой ею деятельности [4]. Это подтверждает анализ культурно-исторической теории Л.С. Выготского, проведенный П.Я. Гальпериным в 1935 г. [5]. Под смыслом деятельности автор понимает динамическое единство четырёх компонентов: задачи, мотива, знака и значения. «Это единство мотива, значения, реального средства и поставленной задачи и есть единство осмысленного действия, и это действительное единство и есть смысл. Отделение одного звена от другого ведет к утрате смысла деятельности. Лишь включение всех компонентов в действие ведет к тому, что мотив становится мотивом, задача выступает как нечто, требующее разрешения и деятельности, а деятельность получает смысл» [5, с. 120].

Смысложизненные ориентации являются вектором, задающим направление, по которому личность продвигается в сторону обретения смысла жизни как вершины че-

ловческого бытия. Смыслжизненная ориентация – это состояние направленности личности на достижение ценностей и смысла жизни. Вектор этой направленности формирует текущие задачи, деятельность личности, и в конечном итоге влияет на отношение к окружающему миру, характер, поведение и т.д. Они не исчерпываются одной, идеей, или целью, а представляет собой структурную иерархию «больших» и «малых» смыслов. Иерархия смыслжизненных ориентаций человека относится к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд различных смысловых структур. Итак, смыслжизненные ориентации – это регуляторы или механизмы направленной деятельности человека как субъекта, как личности. Они представляют собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей, и являются, таким образом, субъективными составляющими феномена смысла жизни. В рамках отечественной психологии смыслжизненные ориентации можно описать как сверхнаправленность человека на обретение смысла жизни в целом и каждой ситуации в частности, которая деперминует деятельность личности, побуждает её к самооценке и самоанализу. Кроме того, ориентация на обретение смысла заставляет человека познавать окружающую его объективную действительность, тем самым выходя за пределы самого себя, своих представлений о мире, и находить в ней нечто способное стать его индивидуальным, неповторимым личностным смыслом. Данное положение можно с уверенностью отнести и к будущей профессиональной деятельности. Та деятельность, которая значима для личности, вплетена в систему его смыслов и ценностей, будет внутренне мотивированной, субъективно переживаемой, а, следовательно, осмысленной, результативной.

Материал и методы. Объект исследования: студенты 1, 3 и 5 курсов (специальность «социальная работа») в количестве 105 человек. Диагностический инструментарий: опросник «Смыслжизненные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) (далее – СЖО) [2]. Опросник состоит из 20 вопросов и содержит пять измерительных шкал: «цели в жизни» – характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем; «процесс жизни, интерес к нему и эмоциональная насыщенность жизни» – показывает, насколько испытуемый воспринимает сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; «результативность жизни» – отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмыслена была прожитая её часть; «локус контроля Я» – говорит о том, обладает ли личность достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями; «управляемость жизнью» – показывает, насколько человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения.

В качестве методов исследования использованы организационные методы (в частности, сравнительный метод), психодиагностические методы, и методы количественно-качественной (статистической) обработки данных (*z*-критерий Колмогорова – Смирнова, *t*-критерий Стьюдента). Обработка данных осуществлялась посредством программы «SPSS 16.0 for Windows».

Результаты и их обсуждение. С целью изучения смыслжизненных ориентаций у студентов – будущих специалистов по социальной работе, нами было проведено исследование с помощью опросника «Смыслжизненные ориентации» (автор Д. А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж.Крамбо и Л.Махолика) (далее – СЖО). В таблице 1 приведены средние значе-

ния по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам у студентов 1, 3 и 5 курсов специальности «социальная работа», полученные на выборке 105 человек в возрасте от 18 до 24 лет.

Таблица 1 – Средние значения по субшкалам и общему показателю осмысленности жизни

Субшкала		Среднее знач.		
		Студенты 1 курса	Студенты 3 курса	Студенты 5 курса
1	Цели в жизни	29,7	32,4	30,4
2	Процесс жизни	29,5	30,6	31,1
3	Результативность жизни	25,3	26,9	26,3
4	Локус контроля Я	20,0	21,6	21,7
5	Локус контроля жизнь	29,4	31,1	31,0
	Осмысленность жизни	134,7	142,2	140,6

Как видно из таблицы 1, субшкала «Цели в жизни» является преобладающей по показателю среднего значения для студентов-третьекурсников (наименьшее среднее значение по данной шкале отмечается у студентов 1 курса). Это свидетельствует о наличии у студентов 3 курса целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, при этом студенты воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Однако низкие баллы по 4 шкале у третьекурсников свидетельствуют о некоторой неуверенности в способности контролировать события собственной жизни. Студенты 5 курса ориентированы на процесс жизни. Это показатель того, что испытуемые воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Удовлетворённость процессом самореализации, результативностью жизни также демонстрируют студенты 3 курса.

У студентов-пятикурсников доминирующими являются представления о достаточной свободе выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о её смысле, чего нельзя сказать о первокурсниках, набравших наименьшее количество баллов по шкале 4. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что первокурсники находятся в начале пути своего профессионального и личностного становления, в то время, как выпускники обладают уже большей уверенностью в своих силах, готовностью к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности, видением жизненных перспектив. Общий показатель осмысленности жизни преобладает у студентов-третьекурсников. Это свидетельствует о наличии у них устойчивых смыслов в жизни. Осмысленность жизни также тесно связана с членством в группах, увлечением каким-то делом и принятием четких целей в жизни.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов проверялась с помощью z-критерия Колмогорова – Смирнова (который показал, что распределение показателей в выборках соответствует нормальному виду), и t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Нами была выдвинута статистическая гипотеза о том, что средние значения выявленного уровня общей осмысленности жизни у двух генеральных совокупностей (выборок студентов 1 и 5 курсов, 1 и 3 курсов, 3 и 5 курсов) (сравнение осуществлялось попарно), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклоне-

ния этой гипотезы, принималась альтернативная гипотеза о том, что средние значение у одной из выборок больше (меньше) (таблицы 2-3).

Таблица 2 – Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «осмысленность жизни»

	Студенты	N	Среднее	Стандартное отклонение
Осмысленность жизни	1 курс	35	134,71	24,663
	3 курс	35	142,26	25,142
	5 курс	35	140,69	25,223

Так как p -уровень значимости $p < 0,05$ (Sig. (2-tailed)), (в нашем случае, $p = 0,03$ для выборок 1 и 5 курсов, $p = 0,02$ для выборок 1 и 3 курсов), это значит, что вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 3 и 2 % соответственно, различия являются статистически достоверными и значимыми, для выборок 3 и 5 курсов различия обнаружены на уровне статистической тенденции (таблица 3).

Таблица 3 – Значение t -критерия Стьюдента для независимых выборок

	t-test for Equality of Means			
	t	df		Sig. (2-tailed)
1 и 5 курс	1,001	68	67,9	0,03
1 и 3 курс	1,26			0,02
3 и 5 курс	0,26			0,07

Таким образом, студенты, принявшие участие в исследовании, в целом демонстрируют достаточно высокий уровень осмысленности жизни. Так как осмысленность жизни понимается как количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл, следует говорить о наполненности жизни юношей и девушек, принявших участие в исследовании, какими-либо устойчивыми смыслами, что феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости. Данные характеристики, в свою очередь, являются неотъемлемыми в становлении профессионала в области социальной работы.

Заключение. Осмысленность жизни нужно рассматривать в перспективе развития личности студента, так как мера осмысленности меняется на протяжении жизни, и вовлечены в этот процесс не только сами обучающиеся, но преподаватели, которые транслируют смыслы и социальный опыт. В свою очередь, исследование смысловой сферы личности на этапе овладения профессией позволит построить систему реальных обучающих воздействий, что позволит оптимизировать процесс профессионально становления студентов специальности «социальная работа».

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 453 с.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 2000. – 313 с.
4. Завершнева, Е.Ю. Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского / Е.Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2015. – №3. – С. 116–132.
5. Гальперин, П.Я. Система исторической психологии Л.С. Выготского и некоторые положения к её анализу (тезисы) / П.Я. Гальперин // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 118–123.

ГАНКОВИЧ А.А.

ВГУ имени П.М.Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Магистр психологии, старший преподаватель.

Anna-violla@rambler.ru

УДК 159.922.76:615.851.82-056.26

Технологии арт-терапии в коррекционной работе для детей с ОПФР на основе идей Л.С. Выготского

В данной статье освещается проблема психокоррекционной работы технологиями Арт-терапии с детьми с особенностями психофизического развития. Проблематика психокоррекции рассматривается, исходя из работ Л.С. Выготского. Представлены результаты практической работы.

Ключевые слова: художественная культура, Арт-терапия, дети с особенностями психофизического развития, музыкотерапия, изотерапия.

Technology art therapy in correctional work for children with OPFR based on the ideas of Vygotsky

This article highlights the problem of psycho-therapy work Art techniques with children with special needs. The problem of psychological correction is considered, based on the works of L.S. Vygotsky. The results of the practical work.

Key words: art culture, art therapy, children with special needs, music, isotherapy.

Введение. Интегративные процессы, происходящие в обществе, искусстве, науке, в том числе в медицине, психологии и педагогике, привели к возникновению пограничных отраслей знаний: интегративной медицины, медицинской психологии, педагогической психологии, этнопедагогике, лечебной педагогики, арт-педагогике и арт-психологии, реабилитационной педагогики и др. По мере роста знаний в области педагогики и психологии, распространения педагогической мысли создаются новые концепции воспитания, разрабатываются стандарты образования, изучаются теоретические основы и технологии воспитания детей, как нормально развивающихся, так и детей с проблемами в развитии, исследуются особенности образовательного процесса в коррекционных образовательных учреждениях разных видов.

Познание мира ребенком происходит на всем пути его развития в процессе обучения и воспитания в культурно-образовательном пространстве. В своей культурно-исторической концепции Л.С. Выготский отмечает, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка» [1]. Указывая на необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательном пространстве, он отмечает, что развитие такого ребенка будет протекать иначе, чем нормального. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка» [1].

Особое значение в формировании субкультуры личности ребенка с проблемами Л.С. Выготский придавал средствам искусства. Он отмечал необходимость участия детей в разных видах художественно-творческой деятельности.

В последние годы вырос интерес специалистов к механизму воздействия искусства на ребенка с проблемами в процессе воспитания и обучения. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребенка с проблемами, его культурного развития.

Л.С. Выготский сумел определить ведущие тенденции в предупреждении и преодолении аномального детства, выявить, систематизировать и увязать их с общими закономерностями развития личности и общества. Им были сформулированы новые задачи специальной педагогики и специальной школы, основные теоретические предпосылки для перестройки работы в области аномального детства. Суть их сводилась к тому, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго – и т.п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства.

Идея интеграции, взаимосвязи общих и специальных психолого-педагогических вопросов проходит через все творчество ученого. Им были выявлены и сформулированы основные законы психического развития ребенка: закон развития высших психических функций, закон неравномерности детского развития, закон метаморфозы в детском развитии и др. Он выдвинул идею своеобразия развития личности аномального ребенка, которая формируется, как и у обычного ребенка, в процессе взаимодействия биологического, социального и педагогического факторов.

Л.С. Выготским были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации аномального ребенка. В противовес лечебной педагогике, которая тогда опиралась на психологическую ортопедию и сенсорное воспитание, он разработал социальную педагогику, снимающую отрицательные социальные наклонения в процессе формирования личности ребенка в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности.

Мы рассматриваем арт-терапию применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [2].

Материал и методы. Целью нашего экспериментального исследования являлось практическое использование технологий Арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми с ОПФР. В исследовании приняли участие дети посещающие дневную группу коррекционного центра г. Витебска».

Наиболее распространена в психокоррекционной работе с детьми изотерапия (рисунки, лепка, аппликация), которая применяется и при наличии психосоматических расстройств и личностных нарушений: переживание, чувство одиночества, повышенная тревожность, страх, искажённая самооценка, наличие конфликтных межличностных отношений.

Искусство оказывает большое психотерапевтическое воздействие на эмоциональную сферу ребёнка. Участие ребёнка с ОПФР в художественной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Ребёнок в коллективе проявляет индивидуальные особенности, что способствует формированию внутреннего мира и утверждению в нём чувства социальной значимости.

Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности Арт-терапии связаны с предоставлением ребёнку практически неограниченных воз-

можностей для самовыражения и самореализации, как в процессе творчества, так и в его продуктах, утверждением и познанием своего «Я».

Результаты и их обсуждение. Для детей с ОПФР характерны инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему. Дети не умеют общаться со своими сверстниками, не умеют правильно действовать ни по словесной инструкции, ни по подражанию и образцу. Большинство умственно отсталых детей имеют недоразвитие моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук у них неловкие, недостаточно согласованные, часто ведущая рука не выделяется. Многие дети не могут действовать двумя руками сразу.

Их память характеризуется малым объёмом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Умственно отсталые дети обычно пользуются произвольным запоминанием, т.е. запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется постепенно. У детей отмечается слабость развития волевых процессов. Они часто бывают безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Умственно отсталых детей младшего школьного возраста затрудняет понимание мимики и жестов, выразительных движений людей, изображённых на картинке. Самооценка и уровень притязаний умственно отсталых детей чаще всего не адекватны. Дети склонны переоценивать свои возможности [1].

Заключение. Таким образом мы видим многообразие и сложность задач, которые стоят перед коррекционно-развивающим обучением детей с ОПФР. Для решения этих задач с успехом мы используем методы воздействия технологиями Арт-терапии. В процессе работы ребенок создаёт красивые, выразительные предметы. Эти предметы становятся художественными, если в них всё подчинено единому замыслу, который выражен в форме, цвете, материале, композиции. Сочетание красоты и полезности является неременным требованием ко всем предметам, создаваемым детьми. Эта специфическая деятельность имеет коррекционную направленность, поскольку обеспечивает развитие мелкой моторики, координацию движений рук, зрительный контроль, умение планировать свою деятельность, устанавливать связь между действием и результатом, развивает внимание, воображение, сенсорику (чувство цвета, формы).

При помощи техник Арт-терапии происходит процесс осознания себя и мира. В творчестве воплощаются чувства, надежды и страхи, ожидания и сомнения, конфликты и примирения [3]. Творческие возможности ребёнка реализуемые в процессе арт-терапии -это интеллектуальное и эмоциональное развитие, раскрытие творческого потенциала, осуществление прав на достойную жизнь, возможность преодолеть ограничения, вызванные болезнью или травмами вплоть до инвалидности. Переживание момента творения дает силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов.

Являясь способом социальной адаптации Арт-терапия особенно необходима для детей-инвалидов, которые в силу физических или психических особенностей своего состояния зачастую социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют этим людям активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального и профессионального выбора [4].

Многообразие действующих в арт-терапии психотерапевтических факторов можно свести к трем наиболее важным, а именно:

- 1) фактору художественной экспрессии;
- 2) фактору психотерапевтических отношений;

3) фактору интерпретации и вербальной обратной связи.

Все они действуют не разрозненно, а дополняя, усиливая друг друга, что и приводит к достижению психотерапевтического эффекта (Копытин А. И., 2001).

Фактор художественной экспрессии связан с выражением чувств, потребностей и мыслей ребенка посредством его работы с различными изобразительными материалами и создания художественных образов [5].

Различаются также способы работы с художественными материалами. Дети в зависимости от индивидуальных особенностей и конкретной ситуации могут демонстрировать различную степень активности, выбирая тот или иной способ.

1. Манипуляции с целью исследования физических свойств материала.
2. Деструктивное поведение, проявляющееся в разрушительных действиях (ребенок рвет бумагу, портит карандаши, фломастеры, разливает воду, краску и т.д.).
3. Стереотипное воспроизведение одних и тех же рисунков, действий.
4. Рисование графических пиктограмм.
5. Создание художественных образов, отвечающих потребности ребенка в самовыражении и коммуникации с окружающими (Э. Крамер).

Интерес к результатам творчества человека со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности (рисунков, поделок, коллажей и т.п.) повышает самооценку и самопринятия человека с особыми потребностями и ограниченными возможностями жизнедеятельности [7].

«Творческая связь это увеличивающее взаимодействие между движением, искусством, письмом и звуком. Движение в сочетании с осознанием открывает для нас глубокие переживания, которые затем могут быть выражены с помощью цвета, линии или формы. Как только мы осознаем наши переживания, они становятся источником дальнейшего самопонимания и творчества. Мы осторожно позволяем себе ощутить свои новые возможности. Переживания могут катализировать в креативные занятия в танец, музыку, занятия живописью. Когда наши переживания полны гнева и жестокости, мы можем преобразовать их в преисполненное мощи искусство вместо того, чтобы изливать их на мир. Такое искусство помогает принять этот темный аспект нас самих» (Роджерс, 1990. С.165). Н. Роджерс подчеркивает то, что «все люди обладают природной способностью к творчеству». Творческий процесс исцеляет и является преобразующим.

Исходной точкой в коррекционно-педагогической работе с аномальными детьми Л.С. Выготский считал сохранное, наименее подвергшееся аномалии или не затронутое ею состояние организма ребенка. С опорой на здоровое, положительное и следует работать с ребенком, – утверждал Л.С. Выготский.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968.
2. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы в арт-терапии / М. Бетенски // Пер. с англ. М. Элотник. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд. – 320 с.
4. Бурно, М.Е. Терапии творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М.; Екатеринбург: Академический проект; деловая книга, 1999.
5. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 366 с.
6. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
7. Мамайчук, Я.Я. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Я.Я. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

ГИРИНСКАЯ А.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

litvinova_n2020@mail.ru

УДК 159.952.6

Ошибки внимания через призму культурно-исторической теории Л.С. Выготского

Статья посвящена проблеме изучения ошибок внимания в современной психологии. Проанализирована культурно-историческая концепция развития внимания Л.С. Выготского и предложены факторы и условия возникновения ошибок внимания учащихся в рамках данного подхода. Представлена степень выраженности ошибок внимания у учащихся подросткового возраста, включенных в образовательный процесс (средняя школа). Отражен гендерный аспект изучения ошибок внимания школьников.

Ключевые слова: внимание, ошибки внимания, культурное развитие внимания.

The failures of attention through the lens of the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky

The article is devoted to the problem of study of the attention's failures in the modern psychology. The cultural-historical concept of development attention by L.S. Vygotsky was analyzed. The factors and conditions of the attention's failures of schoolchildren were suggested through this approach. The degree of manifestation of the attention's failures among teens was demonstrated. The gender aspect of the failures of attention of teens was reflected.

Key words: attention, failures of attention, cultural development of attention.

Введение. Проблема изучения внимания является одной из самых изучаемых и противоречивых в психологической науке. Многие ученые стремились раскрыть суть феномена «внимание», определить механизм его работы, изучить функции, виды, свойства, нарушения, возрастные особенности.

Так, зарубежные ученые рассматривали явление внимания с позиций различных школ и направлений: регуляция идеомоторных движений (Т. Рибо, 1892), состояние сознания (Э. Титченер, 1908), катализационная теория внимания (Г. Мюллер), селективное внимание (Д.Е. Бродбент, 1958), стили внимания (Р. Найдиффер, 1979) и другие.

В советской психологии проблема внимания рассматривалась традиционно в рамках культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, 1928), деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин), психологии установки (Д.Н. Узнадзе), теории волевого внимания (Н.Н. Ланге), теории доминанты (А.А. Ухтомский) [1].

Работы современных авторов (В.Г. Сивицкий, В.К. Сафонов, Д.Н. Волков, В.М. Аллахвердов, М.Б. Кувалдина и др.) направлены на изучение механизмов и видов ошибочной деятельности когнитивного характера: «слепота по невниманию» «ошибки визуализации», «последствие неосознанного негативного выбора», «установка на ошибку», «гиперкомпенсация инструкции», «концентрация внимания на фактор ситуации – «не совершить ошибку» [2].

Однако на сегодняшний день остается открытым вопрос понятийного аппарата феномена «внимание» (отсутствует единое мнение по определению термина «внимание», «ошибки внимания»), причинной обусловленности ошибок внимания, возрастных особенностей проявления данного феномена.

Целью данной работы являлось теоретическое и эмпирическое изучение особенностей ошибок внимания учащихся подросткового возраста в рамках культурно-исторического подхода.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе четырех средних школ г. Витебска. В качестве респондентов выступили учащиеся в возрасте 13–17 лет ($N = 260$). Гендерная характеристика выборки: 138 мальчиков/юношей и 122 девочки/девушки.

Изучение ошибок внимания осуществлялось посредством аналитического обзора научных источников и психодиагностической методики «Когнитивные ошибки» Д.Э. Бродбента и соавторов (адаптация А.Ю. Гиринской) [3].

Результаты и их обсуждение. Историю развития внимания Л.С. Выготский пытался проследить в русле своей культурно-исторической концепции. Ученый рассматривал внимание в двух формах – как природное внимание и как продукт культурного развития, то есть высшую психическую функцию. Определение произвольного внимания, данное Л.С. Выготским – обращенный внутрь процесс опосредованного внимания, подчиненный общим законам культурного развития.

Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди «начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием» [4]. Первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, т.е. к произвольному вниманию.

Культурное развитие внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов-средств (знаков), посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание. С возрастом внимание ребенка улучшается (пунктирная линия), однако развитие внешне опосредствованного внимания идет гораздо быстрее, чем его развитие в целом, тем более натурального внимания. При этом в школьном возрасте наступает перелом в развитии, который характеризуется тем, что первоначально внешне опосредствованное внимание постепенно превращается во внутренне опосредствованное, и со временем эта последняя форма внимания занимает, вероятно, основное место среди всех его видов.

Эта тенденция как раз и связана с тем, что в процессе своего развития система действий, обеспечивающих произвольное внимание, из внешней постепенно превращается во внутреннюю.

Л.С. Выготский пишет, что с самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд – это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами привлекают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний, направляющих произвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов.

Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала – в отно-

шении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем – и в отношении самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л.С. Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет» [4].

Слово, которым пользуется взрослый, обращаясь к ребенку, появляется первоначально в роли указателя, выделяющего для ребенка те или иные признаки в предмете, обращающего его внимание на эти признаки. При обучении слово все более и более направляется в сторону выделения абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Л.С. Выготский считал, что употребление языка как средства направления внимания и указателя к образованию представлений имеет для педагогики огромное значение, поскольку с помощью слов ребенок выходит в сферу межличностного общения, где открывается простор для личностного развития.

Таким образом, опираясь на результаты многочисленных экспериментов Л.С. Выготского (опыты с чашками и орехами) и основные положения его культурно-исторической концепции можно выдвинуть следующие предположения о причинной обусловленности возникновения ошибок внимания у учащихся (Рисунок 1).

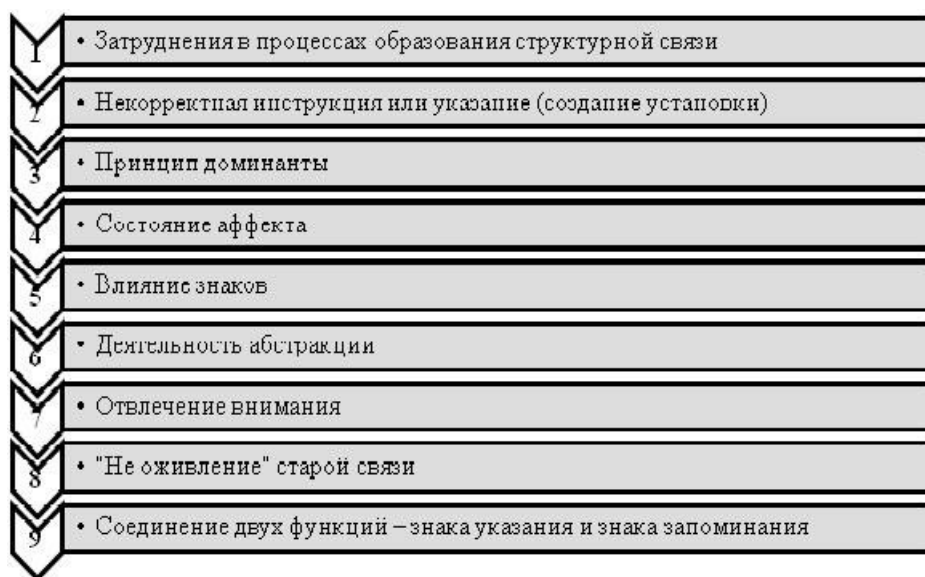


Рисунок 1 – Факторы и условия возникновения ошибок внимания сквозь призму культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Первое предположение заключается в *затруднении процесса образования структурной связи* (выделение признаков + установка) при формировании реакции выбора.

Следующее предположение – *некорректная инструкция или указание* сделано на основании опытов с чашками, проведенными Л.С. Выготским, в результате которых было доказано, что словесная инструкция создает установку (обращает внимание) и необходимую структурную связь, без которой невозможна интериоризация. Кроме того, опыты с «+» и «-» инструкцией показали, что «негативная»

инструкция («-») чаще приводит к совершению ошибок, что характерно при дефиците времени (эксперименты В.К. Сафонова, В.Ф. Сопова).

Принцип доминанты: главным свойством доминанты является способность суммировать возбуждение (катализации некоторых процессов).

Состояние аффекта (плач, отказ от действий) может повлиять на способность учащихся к безошибочной деятельности, так как и животное и человек в таком состоянии замечают лишь цель, вспомогательные орудия, которые могли быть полезны, остаются вне зоны внимания (опыты Кёлера, Л.С. Выготского и др.).

Знаки или стимулы-катализаторы, например, *слово* в виде инструкции (указания) могут приводить к изменению межцентральных отношений, катализации соответствующих процессов, вызыванию рефлекса «Что такое?» (И.П. Павлов, Л.С. Выготский).

Проблемы в *деятельности абстракции* также могут способствовать формированию когнитивных ошибок, так как абстракция формируется благодаря *указанию*, которое выступает в качестве модели первого образования знака, т.е. придает признаку известное значение.

Отвлечение внимания как отрицательная катализация сразу переводит интеллектуальный процесс на низший уровень.

«*Не оживление*» старой связи тормозит процесс выбора, стоящий перед ребенком в трудной ситуации, тогда как даже самый ничтожный толчок (например, указание пальцем) способен не только ускорить выбор, но и сделать его без ошибок.

Соединение двух функций – знака указания и знака запоминания. По мнению Л.С. Выготского первичным условием, формирующим внимание, является культурно-историческая операция возникновения произвольного внимания в виде указания (слова, жеста).

Проведенный анализ позволил взглянуть на проблему ошибочности действий с позиции культурного развития внимания и открыл вопросы, требующие уточнения, например, что происходит с вниманием при «негативной» инструкции, каковы механизмы его работы.

Для эмпирического изучения ошибок внимания учащихся подросткового возраста был использован опросник, позволяющий оценить частоту совершения подростками ошибок внимания.

Статистический анализ полученных данных показал наличие существенных различий по степени выраженности когнитивных ошибок (низкие, средние, высокие значения) (Рисунок 2). Различия являются статистически значимыми по критерию *H* Крускала–Уоллиса на уровне значимости $p = 0,000$.

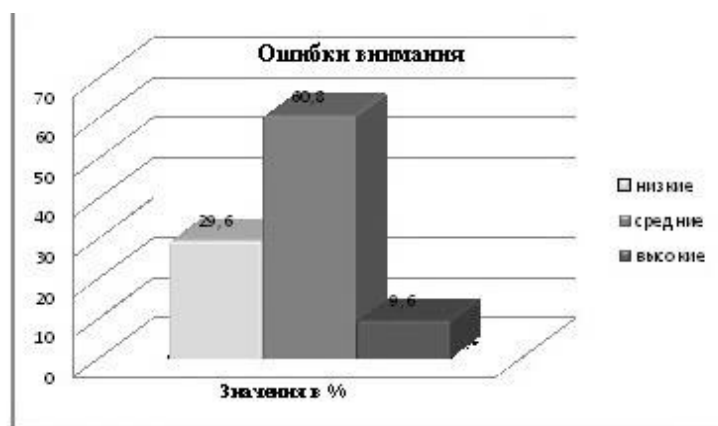


Рисунок 2 – Степень выраженности ошибок внимания у учащихся 13-17 лет (в %)

На рисунке 2 наглядно представлена степень выраженности ошибок внимания у учащихся пубертатного возраста, включенных в образовательный процесс (средняя школа).

Шкала «Ошибки внимания» выражает тенденцию человека не замечать, находящиеся в его поле зрения, предметы, вещи, совершать повторно те или иные действия (перечитывать книгу, повторять уже сказанное) и другие оплошности из-за сбоев внимания. Наличие у большинства респондентов средних значений (60,8 %) по данной шкале говорит о пограничном состоянии произвольного внимания, что может свидетельствовать о снижении уровня самоконтроля и устойчивости к внешним и внутренним помехам и стрессогенным факторам.

Изучение гендерного аспекта встречаемости ошибок внимания в подростковом возрасте показало наличие высоко значимых отличий (по критерию *U* Манна-Уитни на уровне значимости $p = 0,000$) (Рисунок 3).

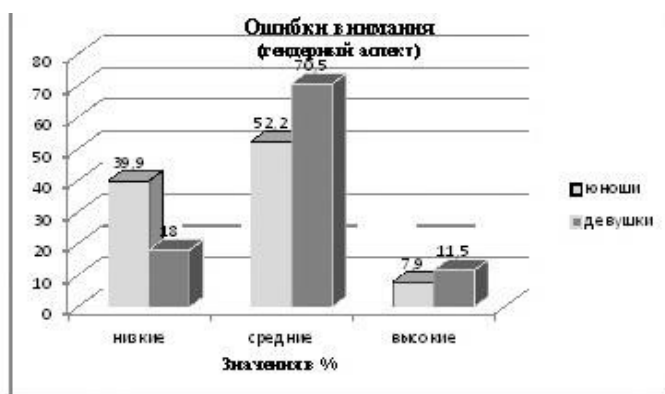


Рисунок 3 – Количественно-качественный показатель ошибок внимания учащихся в зависимости от гендерной принадлежности (в %)

На рисунке 3 продемонстрирован количественно-качественный показатель частоты совершения ошибок внимания учащимися в зависимости от пола. Так, девушки превосходят юношей по совершению ошибочных действий в результате сбоя внимания (70,5 % и 52,2 % соответственно).

Заключение. Таким образом, эмпирическое исследование показало, что девушки подросткового возраста менее внимательны, более уязвимы к внешним и внутренним помехам и стрессогенным факторам, а значит и более подвержены риску появления когнитивных ошибок (внимания, памяти, действий), чем юноши. Кроме того, большинство подростков довольно часто совершают, казалось бы, незначительные ошибки (перечитывают предложение (абзац), повторяют уже сказанное, не замечают искомый предмет), которые могут служить первыми признаками нахождения школьника в стрессовом состоянии. Эмпирические материалы частично подтвердились концепцией Л.С. Выготского о значительном влиянии среды в формировании когнитивной сферы подростков (в частности, внимания). Анализ теории Л.С. Выготского о культурном развитии внимания позволил выделить некоторые факторы и условия, оказывающие влияние на возникновение ошибок внимания у учащихся. Полученные результаты могут быть применены психологами в своей работе с подростками по профилактике неуспеваемости, низкой работоспособности и дезорганизованности, используя индивидуально-личностный подход.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М., 1976. – С. 184–219.
2. Сафонов, В.К. Ошибки внимания или особенности концентрации внимания / В.К. Сафонов, В.Ф. Сопов, С.А. Мирошников // Спортивный психолог. – 2015. – № 3 (38). – С. 21–26.
3. Гиринская, А.Ю. Адаптация опросника «Когнитивные ошибки» в белорусских социокультурных условиях / А.Ю. Гиринская // Вестник Минского государственного лингвистического университета. – Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2016. – №1 (29). – С. 33–43.
4. Выготский, Л.С. Овладение вниманием / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 205–239.

ГУЧКОВА А.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

Guchkova13@mail.ru

УДК 159.9(091)(470)«19»

Характеристика взглядов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему понимания «образа»

Статья посвящена проблеме понимания категории «образа», а также в ней рассматриваются теоретическо-методологические подходы и взгляды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на выдвинутую проблему в отечественной психологии.

Ключевые слова: «образ», «образ мира», «восприятие», «сознание», «чувственный образ», «ощущения», «психика».

Description of views of Vygotsky and Leontiev on the problem of «image» interpretation

The article is devoted to the problem understanding of the "image" category, and it examines the theoretical-methodological approaches and views of the problem put forward by us in the national psychology.

Key words: «image», «image of the world», «perception», «consciousness», «sensory image», «feeling», «mind».

Введение. Категория образа получает широкое теоретическое осмысление в рамках отечественной психологии и включается в разряд метакатегорий. Прежде всего этот факт связан с тем, что в 30-е годы предметом отечественной психологии становится сознание, а также происходит изменение и пересмотрение методологических оснований всей психологии: ее фундаментом становится диалектический материализм. Основной функцией психики является отражение в сознании объектов и явлений объективного мира в форме психического образа, позволяющего целесообразно регулировать деятельность субъекта.

Середина XX века знаменуется началом широкого как теоретического, так и практического исследования образа, как феномена психологии. Отметим, что исследование проблемы образа находит своё отражение в работах таких ученых-психологов (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Б.Г. Ананьева, Н.А. Бернштейна, Л.М. Веккера, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнова).

Целью нашей статьи является анализ и изучение категории «образа» в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, касающиеся заявленной проблемы. Используются методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Понятие образ достаточно часто встречается в литературе и используется в системе научных знаний: психологических, исторических, философских, педагогических, этнографических. В психологии образ часто определяют в контексте чувственного восприятия и отражения действительности, исследования сознания и развития познавательной деятельности человека [3].

В настоящее время в более общем плане, можно выделить три основных подхода к пониманию образа:

1. Конкретно-перцептивный. Данный подход трактуется как некий промежуточный или конечный результат познавательной деятельности, как продукт восприятия, памяти, мышления, воображения;

2. Расширительно-отражательный. Это подход сформулирован А.Н. Леонтьевым, по его мнению, образ рассматривается как многомерное психологическое образование: субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [2];

3. Социально-перцептивный, который трактует образ как представление о социальных объектах и явлениях, включающих представление субъекта о самом себе.

Первые работы в исследовании процессов восприятия, которые осуществлялись А.Н. Леонтьевым были в середине 30-х годов. Неоднократно, он обращался к экспериментальным исследованиям зрения, слуха, осязания, так и к теоретико-методологическим проблемам исследования чувствительности и перцепции. В поле его внимания попала проблема генезиса чувствительности. Однако, отметим что Л.С. Выготский исследовал проблему генезиса и строения сознания, где на её решение было направлено исследование высших психических функций, таких как эмоции, воображение, мышление, речь. Первые исследования внимания и памяти осуществлялись А.Н. Леонтьевым, под руководством Л.С. Выготского, благодаря этим исследованиям концепция психики охватывала различные области психологической науки и приобрела определённые очертания [1; 2]. Таким образом, можно отметить, что Л.С. Выготский и его исследования явились точкой отправления для дальнейшего изучения проблемы категории «образа», которые отразились в исследованиях А.Н. Леонтьева.

Человек осуществляет свою жизнь в процессе труда, совершающегося посредством орудия. Деятельность человека отличается от деятельности животного тем, что она впервые становится материально и общественно опосредованной. «В сфере психологического развития, – писал Л.С. Выготский, – происходит такой же перелом с момента введения в употребление орудия, как и в сфере развития биологического приспособления». Поэтому развитие его психики «является развитием, обусловленным в основном не законами биологической эволюции, а законами исторического развития общества» [1, с.7].

По мнению Л.С. Выготского, психические процессы изменяются у человека так же как изменяются процессы его практической деятельности, таким образом они становятся опосредованными. Ведь человек говорит посредством языка, пользуется математическими знаками, применяет для запоминания мнемотехнические средства, из которых первым и важным является язык. Таким образом, возника-

ющие на основе материального производства формы отношения людей друг к другу и продукты развития культуры общества, опосредствуя деятельность человека, формируют его психику[1].

Пытаясь подойти к анализу тех форм психической деятельности, которые возникли в процессе исторического становления человека, Л.С. Выготский отмечает ту роль, которая в психическом развитии имела употребление орудий в борьбе с внешней природой и употребление вспомогательных средств (прежде всего языка) в общении людей друг с другом. Таким образом, вышеперечисленные средства, он рассматривал не только как сложные формы отражения внешнего мира, но вместе с тем и как основные способы овладения психическими процессами, оказывающими решающее влияние на формирование психической деятельности человека. Исходя из отражения психической деятельности, можно сказать об образе, который непосредственно чувственно воспринимается и возникает в сознании, где, в свою очередь, сознание имеет системное строение. Оно характеризуется связью и соотношением отдельных психических функций, которые определяют собой особенности отдельных психических процессов [1].

Так, восприятие окружающего мира, которое носит у младенца непосредственный характер и находится в очень близких отношениях с его непосредственными потребностями и аффектами, затем начинает опосредоваться связями его прежнего наглядного опыта, вступая в тесные отношения с его памятью, а после по мере развития речи – начинает отражать действительность с большей глубиной; оно опирается на основные функции слова – отвлечение и обобщение – и вступает в теснейшую связь с процессами мышления.

Таким образом, возникновение таких особенностей человеческого восприятия, его ортоскопичность и константность, не может быть понято вне этой сложной истории развития взаимосвязей восприятия с другими сторонами психической деятельности. Так же меняется в процессе своего развития и память. Наряду с этим она тесно связана с непосредственными потребностями и аффектами ребёнка, здесь она имеет характер эмоционально – образной памяти; потом она вступает в связь с предметным восприятием и превращается в память конкретно-образную; опираясь на слово она всё больше начинает приобретать опосредствованный характер и всё больше становится сложной логической памятью.

Из вышеперечисленного хочется отметить, что Л.С. Выготский в рамках своей культурно-исторической теории психики, понимал сознание как системное образование, единство аффективных (эмоциональных) и интеллектуальных процессов. Взамен диады «сознание-поведение», он останавливает свои научные искания на триаде «сознание-культура-поведение». Где поведение современного культурного человека выступает не просто продуктом биологической эволюции, но и продуктом развития исторического. Ключевым моментом от биологического, натурального способа существования человека к культурному является создание искусственного знака. В основу которого в процессе своего культурного развития легли психологические орудия (орудия духовного производства) – язык, различные формы.

Рассматривая сознания в теории А.Н. Леонтьева можно отметить категорию деятельности, так как из этого следует, что сознание человека, прежде всего, является продуктом его деятельности в предметном мире. Таким образом деятельность – это динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности [4].

Вся система понятий у А.Н. Леонтьева строится в соответствии с категорией деятельности. Прежде всего, сознание – высший уровень психического отражения действительности, присущей только человеку как общественно-историческому существу, которое эмпирически выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его "внутреннем опыте" и предвосхищающих его практическую деятельность [4].

Психическое отражение в понимании А. Н. Леонтьева, это высший уровень отражения как всеобщего свойства материи, присущей только человеку, возникший в результате его деятельности. Хочется отметить, что психическое отражение, находит основу в образе, который является субъективной картиной мира или его фрагментов, одно из форм отражения объективной реальности [4].

В контексте нашей темы можно более подробно рассмотреть категорию образа в учениях А.Н. Леонтьева. Как отмечал учёный: «становление образа мира у человека есть переход за пределы «непосредственно чувственной картинки» [2, с. 261].

Анализируя состояние теории восприятия, А.Н. Леонтьев приходит к выводу о том, что в психологии существует большое количество накопленных знаний в данном направлении, однако полноценная теория фактически отсутствует. По его мнению, необходимо пересмотреть само принципиальное направление, в котором движутся исследования. Однозначно, А.Н. Леонтьев исходит из таких фундаментальных положений диалектического материализма, как признание первичности материи по отношению к духу, сознанию, психике, пониманию ощущения и восприятия как отражение объективной реальности и функции мозга. Учёный настаивал о воплощении этих положений в практику экспериментальной работы, а так же видел необходимость в изменении самой постановки проблемы психологии восприятия и отказ от мнимых постулатов, которые в ней сохраняются [2,4].

Одно из основных положений, выносимых и защищаемых А.Н. Леонтьевым, состоит в следующем: проблема восприятия должна быть поставлена как проблема психологии образа мира и разрабатываться с этой точки зрения. При этом проблема должна анализироваться последовательно материалистически, считая, что всякая вещь первично существует объективно – в объективных связях реального мира, и что вторично она полагает себя в человеческом сознании, таким же должно быть и направление исследования [3].

Учёный затрагивает и проблему биологического развития органов чувств в связи с четырёхмерностью реального мира, указывая на необходимость понимания филогенетической эволюции органов чувств как процесса приспособления к четырёхмерному пространству. Необходимо отметить, что А.Н. Леонтьев вводит понятие о пятом измерении, в котором объективная реальность открывается человеку, понимая под ним некое смысловое поле или систему значений. «У человека мир приобретает в образе пятое квазиизмерение. Оно ни в коем случае не есть субъективно приписываемое миру. Это переход через чувственность, через сенсорные модальности к амодальному миру. Предметный мир, выступает в значении, т. е. картина мира наполняется значениями» [3, с. 17]. Так воспринимая определённый объект, субъект не имеет образа отдельных его признаков, их простой совокупности (критика ассоциативных теорий) и не воспринимает в первую очередь форму (критика гештальтпсихологии), а воспринимает объект в качестве категоризированного предмета. Естественно при наличии соответствующей перцептивной задачи возможно восприятие и отдельных элементов объекта, и его формы, но в отсутствие таковой на первый план выступает именно предметность.

Учёный вводит разделение образа на его фактуру или чувственную ткань и предметность. Фактура понимается как совокупность отдельных элементов восприятия и связей между ними, главной особенностью её является возможность свёртывания и замещения, не искажая предметности. Чаще всего объяснение данного явления (непрямой связи чувственной ткани и предметности образа) состоит в приписывании категориальности самого восприятия. Таким образом, при таком подходе происходит логическая необходимость обращаться к онтогенетическим априорным категориям, что по мнению учёного представляется весьма опасным.

Далее, в отличие от такого подхода учёный формирует новую идею: свойства осмысленности и категориальности следует понимать как характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу. О.Е. Баксанский отмечает ссылаясь на А.Н. Леонтьева, что: «Эти характеристики, выражают объективность, раскрытую совокупностью общественной практикой, идеализированной в системе значений, которые каждый отдельный индивид находит как «вне-его-существующее» – воспринимаемое, усваиваемое – и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира [2, с. 19-20]. Таким образом, значения – это нечто, лежащее за «обликом вещей», в объективных связях реального мира, познанных субъектом. И если вести речь другими словами, то значения образуют в себе некоторую особую мерность, которая, по мнению А.Н. Леонтьева является пятым квази-измерением реальности.

Прежде всего А.Н. Леонтьев в своей работе определяет восприятие как средство построения образа реальности (построение образа, но не самой реальности), образа более или менее адекватного последней. Ключевым моментом, на который ссылается учёный, является недопустимость ограничиваться в исследованиях аналитическим подходом. Касательно психологии восприятия – это проблема состоит в возвращении к тому целостному образу реальности, который строится в сознании субъекта, в процессе перцепции последней. Иными словами, образ мира не может быть сведён к совокупности отдельных феноменов, характеристик и отношений, абстрагированных из реального процесса его функционирования в сознании субъекта. Таким образом, из вышеперечисленного свидетельствует, что А.Н. Леонтьев выдвигает идею об амодальности реального мира в его отделимости от субъекта. Следовательно, этот тезис исходит из различения всей информации, которую можно приобрести об объекте, на свойство двух видов:

свойства неодушевлённых объектов, которые могут быть обнаружены в процессе их взаимодействия с другими неодушевлёнными объектами;

свойства неодушевлённых объектов, которые могут быть обнаружены только в процессе их взаимодействия с живыми организмами, обладающими определённым образом устроенными органами чувств[2; 4].

Рассмотрим положение, которое обсуждалось А.Н. Леонтьевым о том, что любое влияние вписывается в образ мира, т.е. в некоторое целое. В качестве эмпирического обоснования учёный приводит следующие установленные факты:

не все, данное в ощущениях, сводит в субъективный образ ситуации;

существует явление «достраивания» образа, то есть приписывание ситуации актуально отсутствующих, но субъективно необходимых элементов[3].

Таким образом, можно отметить, что образ мира представляет собой некоторую модель, которая выстроена на основании субъективного опыта, в дальнейшем сама опосредует восприятие этого опыта.

Из вышеперечисленного, хочется выделить наиболее принципиальные идеи

А.Н. Леонтьева относительно вводимой им в научный оборот категории «образ мира»:

1. Образ мира не есть сумма перцептивных образов, образ не есть чувственная картинка.
2. Образ мира опосредует взаимодействие субъекта с реальностью.
3. Мир вне субъекта амодален, модальности ощущений появляются в результате субъект-объектных отношений индивида с реальностью.
4. Информация от разных органов чувств определённым образом согласуется в образе мира в единое представление, то есть противоречащие данные некоторым образом согласуются в непротиворечивый образ.
5. Модальные характеристики ощущений, вызываемых объектами реальности, зависят от того, к какому биологическому виду принадлежит воспринимающий субъект.

В образе мира представлены не только объекты, актуально присутствующие в тезаурусе восприятия субъекта, он представляет собой относительно устойчивое представление о реальности [3].

Таким образом данные положения, являются весьма существенными в контексте изучения образа мира. Особого внимания заслуживает постановка проблемы о существовании некоторого образования, которое выступает в роли посредника между объективной реальностью и воспринимающим субъектом, функционирующим в виде призмы, которая вызывает интерес субъекта на одни её элементы и заставляет его полностью игнорировать другие. Так же важным является тезис А.Н. Леонтьева об амодальности окружающей реальности вне субъекта, то есть мир приобретает модальные характеристики только в процессе взаимодействия субъекта с реальностью.

Заключение. В заключении, хочется отметить, что большой вклад был внесён в понимание категории «образа» отечественными психологами Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым. Начало положила культурно – историческая теории развития психики Выготского. Далее идеи учёного нашли своё отражение в исследованиях А. Н. Леонтьева, который более углубленно начал рассматривать «образ», а также феномен образа мира в психологии. Хочется отметить, что образ является психическим отражением действительности, чувственным восприятием, отражение сознания. Необходимо сказать, что и на сегодняшний день во многих психологических теориях понятие «образ» трактуется в рамках различных подходов. Исходя из этого вытекает, что нет ещё единства и чёткости в формировании подхода к определению данного понятия. Однако, в исследованиях А. Н. Леонтьева феномен образа мира – это относительно стабильное образование, являющееся результатом обработки данных восприятия. Понимание образа мира, в исследованиях учёного связано с тем, что всякая поступающая информация встраивается в некоторую существующую у субъекта структуру, результатом чего является его способность и возможность учитывать в окружающей обстановке те объекты. Которые в данный момент нет в актуальном поле восприятия.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва, 1956. – 517 с.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – 320 с.
3. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 11–18.
4. Леонтьев, А.Н. Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 1983. – 288 с.

ДАНИЛОВА Ж.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

danilova_17@mail.ru

УДК378.147:159.9+159.9(091)(470)«19»

Идеи Л.С. Выготского в практико-ориентированном обучении студентов

Данная статья акцентирует внимание на ряде актуальных вопросов практико-ориентированного обучения студентов гуманитарных специальностей. В результате обучения, как индивидуализированного процесса присвоения информации, формирование профессионального глоссария и приобретает статус знания. Информация, знаковая система, выступает при этом началом и концом активности современного студента, а профессиональное будущее предстает лишь в виде абстрактной перспективы применения полученных знаний на практике.

Ключевые слова: язык, знак, значение слова, понятие, практико-ориентированный подход, знаково-контекстное обучение студентов.

L.S. Vygotsky's ideas in the praktiko-focused training of students

This article focuses attention on a number of topical issues of the praktiko-oriented training of students of humanitarian specialties. As a result of training as individualized process of assignment of information, forming of the professional glossary also purchases the status of knowledge. Information, sign system, acts at the same time as the beginning and the end of activity of the modern student, and the professional future appears only in the form of the abstract prospect of use of the gained knowledge in practice.

Keywords: language, a sign, a word meaning, a concept, the praktiko-focused approach, sign and contextual training of students.

Введение. Как известно, исторически процесс познания человека связан с появлением языка. Только возникновение слова дает возможность фиксировать результаты познания и создает преемственность в познании. Для нас важно, что образы реальной действительности, воспринимаемые нами в процессе познания, воплощаются, фиксируются в слове. В этом плане следует подчеркнуть и важнейшую для будущих психологов проблему взаимодействия языка и мышления. «Единство языка и мышления выступает в виде сложного и противоречивого единства» (С.Л. Рубинштейн, 1957). Изменение мышления ведет за собой изменения языка, и в то же время языковые изменения влияют на мышление.

Как мы уже сказали, отражение объективной действительности проявляет себя в слове, следовательно, слово выражает суть, значение объектов действительности. Отечественный психолог Л.С. Выготский прямо заявляет: «Слово, лишенное значения, не есть слово. Оно есть звук пустой, следовательно, значение есть необходимый признак самого слова» [цит. по 1] . Без категории «значение» не может существовать ни один естественный язык, известный человечеству, поэтому «без этой категории и ее всестороннего использования не может ни существовать, ни продвигаться вперед и наука». Именно в значении слова в наипростейшем виде отражено единство языка и мышления. Но значение слова, как отмечает в своих работах Л.С. Выготский, «есть не что иное, как обобщение или понятие». Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно, мы вправе рассматривать значение слова как «феномен мышления». Эта мысль подтверждается исследованиями Л.С. Выготского, которые показали, что, оперируя значением слова как единицей речевого мышления, мы действительно находим реальную возмож-

ность конкретно исследовать развитие речевого мышления и объяснения его главных особенностей на различных ступенях [2].

Переход от учения к труду представляет собой сложный процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением социальной позиции человека. Из студента, усваивающего профессиональные знания, он превращается в специалиста практико-ориентированного гуманитарного профиля. Между тем, дефицит практики работы с полученными знаниями, как со средством новой деятельности, обуславливает длительный период предметной адаптации молодого специалиста, а недостаток опыта социального взаимодействия и общения – еще и социальной адаптации. Содержанием предметной адаптации становится формирование профессионального мышления специалиста, а социальной – вхождение в профессиональное сообщество, овладение умением социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений в практике деятельности.

Характерной чертой традиционного обучения является его обращенность в прошлое, к тем кладовым социального опыта, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации. Не случайна поэтому и ориентация обучения на запоминание материала, на «школу памяти». Предполагается, что в результате обучения как сугубо индивидуализированного процесса присвоения информации последняя приобретает статус знания. Информация, знаковая система, выступает при этом началом и концом активности студента, а будущее предстает лишь в виде абстрактной перспективы применения знаний по окончании вуза.

Деятельность студента в таком обучении осуществляется как бы вне пространственно-временного контекста и не выступает связующим звеном между прошлым, настоящим и будущим. Целеполагание ограничено задачами усвоения уже кем-то добытых знаний (ученым, автором учебника, преподавателем) и попытками их применения через обращение к тем же кладовым прошлого опыта. Все это определяет отсутствие у многих студентов личностного смысла усвоения знаний, формальный, недействительный характер этих знаний. Парадоксально, но факт: знания, которые призваны освещать человеку путь, как бы закрывают ему возможность практического действия. Организация активности студентов в соответствии с закономерностями перехода от учебных текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности, протекающей в динамически изменяющихся и поэтому новых условиях и имеющей совместный характер, и составляет сущность того, что мы называем знаково-контекстным (контекстным) обучением.

В контекстном обучении меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым. Целью деятельности студента становится не овладение системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Информация занимает структурное место цели деятельности студента лишь до определенного момента, а затем эта информация должна получить развитую практику своего применения в качестве средства регуляции деятельности, все более приобретающей черты профессиональной. Основной единицей работы студента и преподавателя в контекстном обучении становится не «порция информации»,

а ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости. В действиях обучающихся появляется социальный смысл, формируются социальные установки.

В сменяющих друг друга формах деятельности студентов в контекстном обучении постепенно воссоздается, как бы вырисовывается содержание будущей профессиональной деятельности, осуществляется общее и профессиональное развитие личности специалиста. Проходя через эти формы, человек продвигается от учебной деятельности к профессиональной. Принципиально важно то, что переход от одной формы организации деятельности к другой обусловлен не произволом или предпочтением преподавателя, привычкой или традицией, а логикой развертывания самого содержания обучения.

Работая над теоретическим анализом проблемного поля исследования, было выделено три базовые формы деятельности и множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым формам относятся: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Уделяя безусловно достойное внимание профессиональной подготовке, мы считаем важным, чтобы, помимо глубоких профессиональных знаний, у каждого нашего выпускника сформировались **универсальные социальные компетенции**, которые ценятся в любой сфере деятельности, будь то политика, бизнес, педагогика или государственная служба. В современном мире человеку требуются не только профессиональные знания, но и так называемые универсальные компетенции. *Универсальные компетенции* – это качества личности, от которых зависит ее успех практически во всех областях профессиональной деятельности. Это, например, такие качества как: способность ставить цели и планировать их достижение, культурная компетентность, коммуникабельность, аналитические способности, лидерские качества, умение создавать и осуществлять проекты и другие [3].

В последние годы на базе Филиала кафедры прикладной психологии факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова принята и реализуется уникальная программа развития универсальных компетенций студентов, напрямую связанная с введением трехэтапного уровня контроля знаний студентов. С одной стороны, мы ввели соответствующие курсы в программу обучения. Каждый студент, независимо от направления подготовки 1 ступени вузовского образования, изучает культурологию, политологию, проходит курс социально-психологического тренинга. С другой стороны, создана среда, в которой вызревают и отшлифовываются универсальные компетенции студентов, таким образом, формируя основу для их успешной профессиональной деятельности в любой сфере. И не только профессиональной, но и способствующие личностному росту будущего специалиста.

Материал и методы. В ходе систематической работы в учебном году мы провели комплексное исследование, в котором приняли участие студенты 5 курса (специальность: 1-23-01-04 «Психология») факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Исследование проводилось на базе Филиала кафедры прикладной психологии, а именно ГУО «Средняя школа № 11 Октябрьского района города Витебска». Студенты 5 курса принимали участие в лабораторном эксперименте с последующим обсуждением хода и результата его проведения с участниками, который представлял систему выполнения лабораторных работ курса «Психологический тренинг» по запросу Филиала кафедры «Средняя школа № 11 города Витебска». Ла-

лабораторный практикум состоял из цикла занятий с элементами тренинга по запрошенной теме: «Формирование сплоченности школьного коллектива» с учащимися 7-х классов. Выпускники проводили занятия в течение двух учебных месяцев с периодичностью 1-2 занятия в неделю [4].

Для проведения лабораторного эксперимента студенты были разделены по подгруппам и распределены по классам. На начальных этапах каждая подгруппа представила программу занятий с элементами тренинга для учащихся 7 классов по теме: «Развитие сплоченности школьного коллектива». Каждая программа была рассмотрена совместно с педагогами психологами школы, при необходимости, подвергалась коррекции, обсуждению и согласованию. После каждой проведенной с детьми тренинговой встречи, результаты лабораторных занятий обсуждались со студентами-выпускниками, преподавателем и педагогами-психологами [4].

По итогам проведенного лабораторного эксперимента, был организован и проведен круглый стол с участием преподавателей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, специалистов Филиала кафедры, студентов выпускного курса. Главной целью круглого стола было подведение итогов проведенного лабораторного практикума, обмен мнениями с целью расширения профессионального пространства взаимодействия с образовательным учреждением. В процессе совместного обсуждения основных вопросов круглого стола каждая подгруппа подготовила итоговый отчет о проведенных лабораторных занятиях с подростками с использованием мультимедийных презентаций. Кроме того, каждый студент индивидуально имел возможность высказать своё отношение к результатам проведенного лабораторного практикума, внести предложения, выделить значимые моменты, вызвавшие затруднения в процессе эксперимента, либо наоборот, отметить успешные эпизоды их практической профессиональной деятельности с детьми. Свои отзывы о занятиях, проведенных выпускниками, высказали и педагоги-психологи Филиала кафедры прикладной психологии, озвучили ряд рекомендаций прикладного характера, дали ответы на возникшие вопросы будущих коллег.

Вторым методом нашего исследования явился опрос открытого типа с последующим контент-анализом полученных материалов. Опрос также проводился на базе Филиала кафедры «Средняя школа № 11 города Витебска» после проведенного студентами социометрического исследования статуса учащихся в детском коллективе. Опросный лист включал перечень следующих вопросов открытого типа:

1. Каковы имеющиеся у Вас психологические знания и их полнота?
2. Каковы ваши наличные практические навыки?
3. Каково было качество инструктажа, и была ли в нем необходимость?
4. Какие знания и умения были приобретены Вами в процессе работы?
5. С какими проблемами Вы столкнулись при проведении, при обработке результатов и следования, при интерпретации полученной Вами информации?
6. Как необходимо организовать Ваше обучение, чтобы Вы были готовы к решению любых практических задач?
7. Какова роль преподавателя, с Вашей точки зрения, в подготовке студентов к решению практических задач, связанных с профессиональной деятельностью?
8. Ваши впечатления о проделанной работе.
9. Каково Ваше мнение по поводу такого метода обучения студентов, в чем состоит преимущество такого метода?

По итогам проведенного опроса был организован и проведен коллоквиум с детальным разбором возникших вопросов, включающий в себя оценку универсальных компетенций будущих специалистов [3].

Результаты и их обсуждение. Контент-анализ включал в себя субъективную оценку высказываний студентов по нескольким критериям, а именно: самооценка актуальных практических знаний и умений до и после лабораторного практикума в реальной обстановке; анализ возникающих в ходе лабораторного практикума проблем; анализ способов и средств решения проблем; оценка роли преподавателя в подготовке студентов к решению практических задач, связанных с профессиональной деятельностью; рефлексия студентов выпускного курса.

В частности, по критерию самооценки актуальных практических знаний, студенты высказывались таким образом: «Каждому из нас довелось и побыть в роли наблюдателя, помощника, участника тренинга, а также и самому провести его! Действительно, это было удобно, так как за короткие сроки мы все смогли включиться в работу...»

Анализируя проблемы, возникшие в результате лабораторного практикума, студенты высказываются: «Мало было упражнений и заданий (так как дети быстро справлялись с упражнениями, предложенными нами, и оставалось еще время)...», «Дефицит времени (для социально-психологического тренинга нужно хотя бы 60 минут)», «Недостаток практического опыта ведения тренинга с подростками...», «Мало были знакомы с каждым учащимся, дети не могли привыкнуть к ведущим тренинга» и другие.

При анализе способов и средств решения возникающих проблем в процессе проведения занятий с элементами тренинга, студенты высказали следующие предложения: «Ввести и проводить различные направления работы с подростками: многообразные подходы к коррекции поведения подростков, индивидуальное консультирование, беседу по умению культурно общаться, психопрофилактику девиантного поведения, трениговую форму занятий (чтобы вели 2-4 человека без замен на протяжении 1-2 месяцев), дискуссии по различным темам, а также другие различные активные методы». И ещё: «Дети не совсем готовы к таким формам занятий. Мне кажется, проводить тренинги надо не раньше 9 класса. Тренер должен быть авторитетным лицом для учеников», «Заранее предупредить о переносе времени, выделять актовый зал на время тренинга» и другие предложения.

Давая оценку роли преподавателя в подготовке студентов к решению практических задач, связанных с профессиональной деятельностью, выпускники высказывались: «На производственной практике за все время обучения мы не получали такого реального опыта, который довелось извлечь на этом практикуме», «Да, это сегодняшние современные подростки, с которыми нам уже совсем скоро предстоит работать в школе....», «Вот на «Групповой психотерапии» мы отрабатывали техники и приёмы в модели тренинга, а здесь переживали все в реальной практике...».

Многие студенты выпускного курсов сходны во мнении о том, что условиях Филиала кафедры возможны реальное общение и взаимодействие с учениками, учителями, специалистам по различным проблемным вопросам. «Главное – собственный пример преподавателя. На личном примере легче ориентироваться в учебной информации». Такого рода высказывания подчеркивают важный момент практико-ориентированного обучения специалистов именно преподавателем-практиком, имеющий достаточный опыт собственной практической включенности.

Примечательным является совпадение мнений студентов выпускного курса. Они дают как положительную, так и отрицательную оценку восприятию тренинговых занятий подростками, «неуважительному отношению учеников старших классов» к включенности студенческой аудитории. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том,

что такая практика работы со студентами в условиях Филиала кафедры на сегодняшний момент недостаточна, что подтверждают и высказывания учителей-предметников, нередко и классных руководителей «студентов на практике». Отдельные студенты отмечают также недостаточный уровень практических знаний. Примером могут служить следующие высказывания: «Провести методику было не сложно, а вот возникли сложности с интерпретацией... Каждый автор дает свой вариант интерпретации и синтезировать это недостаточно легко...». В ответах студентов часто приводятся знакомые философские высказывания: «Я знаю, что ничего не знаю...», но «Мне есть, к чему стремиться...», «Появился интерес к дальнейшей деятельности». И эмоциональное высказывание оценки полученного практического опыта студенткой 5 курса: «Весь мой отчет наполнен впечатлениями. Это был необыкновенный опыт, и я готова его повторить».

Подводя итоговую черту, анализируя полученный опыт, студенты дают следующую оценку: «Именно в практической деятельности выявляются все проблемы, которые просто не видны в теории», «Я в какой-то степени почувствовала себя педагогом-психологом не на теоретической основе, а на практике».

Заключение. Полученные результаты исследования могут быть оценены следующим образом:

1) Акцент на положительное восприятие использования знаково-контекстных форм обучения студентов в условиях Филиала кафедры «Средняя школа № 11 города Витебска», в отличие от тех форм, которые применялись ранее (в частности, моделирование реальных процессов в лабораторных условиях). Студенты предпочитают работать в лабораторных реальных условиях образовательного учреждения, а не выполнять задания в рамках учебной аудитории.

2) Для нас видится важным использование всякого рода ресурсов обучения студентов на базе Филиала кафедры прикладной психологии, так как целый ряд психологических исследований, проведенных и на нашей кафедре прикладной психологии и в университете показывают на снижение профессиональной направленности, заинтересованности в своей будущей профессии от младших к старшим курсам.

3) Студенты-психологи не только с пониманием, но и с удовольствием включаются в практическую деятельность в условиях Филиала кафедры, находят в ней ценностный элемент творчества, который должен быть использован в современной практике.

Таким образом, данная практико-ориентированная система работы, основанная на фундаментальных идеях Л.С. Выготского, позволяет сохранить познавательный профессиональный интерес, развить потенциал обеспечения профессионально-личностного роста студента.

Список использованной литературы:

1. Словарь Л.С. Выготского / Под редакцией А.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2007. – 103 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ, 2008. – 671 с.
3. Антипенко, О.Е. Учебно-научно-консультационный центр как условие реализации знаково-контекстного обучения студентов / О.Е. Антипенко, Ж.Л. Данилова, И.О. Будревич // Веснік ВДУ. – 2013. – № 4(76). – С.103–107.
4. Данилова, Ж.Л. Использование тренинговых форм обучения студентов-психологов на базе Филиала кафедры / Ж.Л. Данилова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXI(68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – Т. 2. – С. 16–18.

ЕРМАШКЕВИЧ М.М.

ГУО «Ясли-сад № 80 г. Витебска», Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Смоленская, 5-2.

Педагог-психолог.

virgo131313@mail.ru

УДК 159.9

Адаптация детей к учреждению дошкольного образования в период кризиса трех лет

Статья посвящена проблеме адаптации детей к учреждению дошкольного образования в период кризиса трёх лет, рассмотрению факторов, осложняющих адаптацию.

Ключевые слова: адаптация, кризис трёх лет, факторы, осложняющие процесс адаптации, трудности расставания с родителями.

Adaptation of children to establishment of preschool education in the period of crisis of three years

The article is devoted to a problem of adaptation of children to establishment of preschool education in the period of crisis of three years, consideration of the reasons complicating the process of adaptation.

Key words: adaptation, crisis of three years, factors complicating the process of adaptation, difficulties of parting with parents.

Введение. Проблема адаптации детей к учреждению дошкольного образования является одной из актуальных в практической деятельности педагогов-психологов учреждений дошкольного образования. В психологической литературе мало разработаны проблемы, связанные с трудностями в адаптации детей к учреждению дошкольного образования в период кризиса трёх лет. Процесс адаптации является сложным для ребенка и его родителей, а в кризис трёх лет он становится еще сложнее. Данная проблема усугубляется тем, что отмечается рост частоты перинатальных повреждений нервной системы у детей, возникающих еще в утробе матери или во время родов. Последние эпидемиологические исследования свидетельствуют о ведущей роли поражений мозга, возникших в перинатальном периоде, в дальнейшей дезадаптации детей (Барашнев Ю.И.). В случаях возникновения дезадаптации к учреждению дошкольного образования, повышается вероятность дезадаптации к школе, а в случае усложнения протекания кризиса трёх лет, возможно закрепление в личности ребенка ряда негативных черт. Все это может привести к возникновению невротических реакций у детей, которые со временем трансформируются в более стойкие расстройства – неврозы. При этом усиливаются вегетативные расстройства, нарушается регулирующая функция нервной системы и могут возникать различные соматические заболевания (до 80% хронических заболеваний – это психо- и нейросоматические болезни). В практической деятельности педагога-психолога учреждения дошкольного образования актуальным является более глубокое изучение процесса адаптации детей к учреждению дошкольного образования, особенностей протекания кризиса трёх лет, а также изучение факторов, осложняющих адаптацию и симптомы кризиса трёх лет. Таким образом, цель работы – рассмотреть особенности адаптации детей к учреждению дошкольного образования в период кризиса трёх лет, а также определить факторы, осложняющие адаптацию и симптомы кризиса трёх лет.

Адаптация является активным процессом, приводящим к позитивным (адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) или негативным (стресс) результатам. Продолжительность процесса адаптации может быть различной. Выделяют три фазы адаптации: острую, подострую, фаза компенсации или период адаптированности. Ученые Р.В. Тонкова-Ямпольская и Т.Я. Черток выделяют легкую адаптацию (III степень адаптации), адаптацию средней тяжести (II степень адаптации), тяжелую адаптацию (I степень адаптации), которая может длиться до шести месяцев.

Если адаптация привела к нарушениям и отклонениям в психическом, физическом развитии ребенка, есть основания говорить о дезадаптации.

В исследованиях Н.А. Аксариной, Н.П. Жуковой, Р.В. Тонковой-Ямпольской выявлены некоторые факторы, от которых зависит характер адаптации. Н.Д. Ватутина, К.Д. Печора выделяют группу причин, оказывающих влияние на характер адаптации ребенка к условиям учреждения дошкольного образования [1, с. 7]. Более глубокое изучении данных факторов является актуальным в практической деятельности педагога-психолога учреждения дошкольного образования.

Материал и методы. Основными методами изучения процесса адаптации являются: наблюдение (за расставанием с родителями утром, поведением и эмоциональным состоянием в группе, взаимодействием с педагогом и детьми), ведение и анализ листов адаптации (регистрируются следующие факторы адаптации: эмоциональное состояние ребенка, социальные контакты, сон, аппетит, на основании которых определяется уровень адаптации), беседы с педагогами группы и родителями, анкетирование родителей (изучение индивидуальных особенностей ребенка, особенностей семейного воспитания, уровня подготовки ребёнка в семье к поступлению в учреждение дошкольного образования), изучение медицинских карт (определение биологического анамнеза).

Результаты и их обсуждение. В ходе изучения адаптации детей в первых и вторых младших группах к учреждению дошкольного образования в ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» в течении трёх лет получены следующие статистические результаты. В 2013/2014 учебном году из 42 детей, поступивших в первые младшие группы у 27 (64,8%) детей выявлена легкая адаптация, у 13 (31,2%) – адаптация средней тяжести, у 2 (4,8%) – тяжелая адаптация. В 2014/2015 учебном году из 33 детей, поступивших в первые младшие группы у 17 (51,5%) детей выявлена легкая адаптация, у 15 (45,5%) – адаптация средней тяжести, у 1 (3%) – тяжелая адаптация; во вторые младшие группы поступил 21 ребенок, из них у 17 (81%) детей выявлена легкая адаптация, у 4 (19%) – адаптация средней тяжести. В 2015/2016 учебном году из 29 детей, поступивших в первые младшие группы у 24 (83%) детей выявлена легкая адаптация, у 5 (17 %) – адаптация средней тяжести; во вторых младших группах адаптацию проходило 16 детей, из них у 12 (75%) выявлена легкая адаптация, у 4 (25%) – адаптация средней тяжести.

Таким образом, анализируя полученные результаты адаптации детей, поступивших в первые и вторые младшие группы в течение трёх лет, получены следующие статистические результаты. Всего поступило 141, из них у 97 (69%) выявлена легкая степень адаптации, у 41 (29,5%) – адаптация средней тяжести, у 3 (1,5%) детей – адаптация тяжелой степени.

В ходе наблюдения за детьми выявлены индивидуальные особенности процесса адаптации, различия по глубине, скорости и прочности развития адаптационных возможностей. Эти различия обусловлены следующими факторами.

1) Биологический и социальный анамнез. К биологическим факторам

Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я.Черток относят состояние здоровья родителей и близких родственников, протекание беременности матери, токсикозы, осложнения при родах, заболевания ребенка в течение первых трёх месяцев жизни, состояние его здоровья до поступления в учреждение дошкольного образования, наследственность. К социальным факторам они относят состав семьи, жилищно-бытовые условия и материальную обеспеченность семьи, семейный микроклимат, условия, создаваемые ребенку после рождения (режим дня, питания, игры, формирование у него умений и навыков). Важную роль в процессе адаптации играют «благополучный» и «неблагополучный» анамнезы. По результатам анализа медицинских карт вновь поступивших детей в ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» с 2012/2013 учебного года по 2016/2017 учебный год, из 250 детей, проходивших адаптацию к учреждению дошкольного образования, у 77 (30,8%) «неблагоприятный» биологический анамнез, который сказывается на поведении и эмоциональном состоянии детей в последующие годы (угрозы прерывания беременности, энцефалопатия новорожденных, синдром угнетения ЦНС, синдром двигательных дисфункций, гидроцефальный синдром, анемия, внутриутробная асфиксия плода, гипоксия плода, синдром гипервозбудимости, синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, ушибы головного мозга, отеки головного мозга, расстройства сна).

2) Возраст ребенка. Труднее всего адаптируются дети в возрасте трёх-трёх с половиной лет. Это обусловлено протеканием процесса адаптации с кризисом трёх лет. В ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» в течение трёх лет с 2013 года по 2016 год из 141 ребёнка, проходившего адаптацию к учреждению дошкольного образования, у 34 % детей период адаптации совпал с переживанием кризиса трёх лет. Из числа родителей, обратившихся за консультацией педагога-психолога, по вопросам адаптации ребёнка к учреждению дошкольного образования, 48 % составляют те родители, у детей которых период адаптации совпал с кризисом трёх лет. Особую сложность в выявлении причин трудностей в детско-родительских отношениях, в эмоциональной сфере и поведении, в посещении ребенком учреждения дошкольного образования, составляет выявление особенностей протекания симптомов кризиса трёх лет у конкретного ребенка на фоне возможных эмоциональных и поведенческих изменений в период адаптации.

В определении стратегии поведения родителей и педагогов по отношению к ребенку в сложный для него и взрослых период, в разработке рекомендаций, направленных на благополучное переживание ребенком кризиса трёх лет и благополучном завершении процесса адаптации к учреждению дошкольного образования, необходимо руководствоваться научными исследованиями. Проблема кризиса трёх лет наиболее подробно изучена Л.С. Выготским. Основной сложностью в консультировании родителей и педагогов является дифференцирование симптомов кризиса трёх от недостатков семейного воспитания, нарушений детско-родительских отношений. При составлении рекомендаций для педагогов и родителей, в своей практической деятельности опираемся на описанные Л.С. Выготским симптомы кризиса.

В трудах Л.С. Выготского описан симптом детского негативизма, наиболее часто встречаемого в практической деятельности, который надо отличать от обычного непослушания, от недостатков семейного воспитания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Ребенок не делает потому, что его об этом попросили. При резкой форме негативизма дело доходит до того, что

можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном [2,с.73]. На основании этого, основным содержанием рекомендаций для педагогов и родителей в общении с ребёнком в адаптационный период является спокойный доброжелательный тон общения, рекомендуется обращение к ребёнку от лица игрушки, с целью снижения вероятности возникновения негативизма как симптома кризиса трёх лет.

Если негативизм всегда направлен против взрослого, то второй симптом кризиса трёх лет, упрямство – реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал, настаивает на своем требовании. Мотивом упрямства является то, что ребёнок связан с своим первоначальным решением [3, с.370]. В таких случаях рекомендуется переключать внимание ребенка с его требования.

Третий симптом, беспокоящий родителей, – строптивость, которая в отличие от негативизма, безлична. Направлена она против норм воспитания, установленные для ребёнка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают, даже к интересовавшим прежде игрушкам [3, с.370-371]. В таких случаях, родителям рекомендовано пересмотреть существовавший ранее образ жизни и позиция ребёнка в семье. Из общего количества детей, проходивших адаптацию к учреждению дошкольного образования с 2013 года по 2016 год, у 4 % детей наблюдался отказ от ранее любимых игрушек, книг, развлечений. Характер обращений родителей за консультацией к педагогу-психологу состоял в выявлении причин, связанных с влиянием учреждения дошкольного образования на подобное поведение детей. В таких случаях, характер консультации заключался в разъяснении возможных проявлений строптивости как симптома кризиса трёх лет, совпавшего с началом посещения учреждения, разъяснении способов реагирования на подобные проявления и их предотвращение в дальнейшем.

Четвертый симптом, проявляющийся в поведении детей, – своеволие, своеобразие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. При консультировании педагогов и родителей, рекомендуется организовывать взаимодействие с ребёнком, предоставляя ему свободу выбора, альтернативу запрету, самостоятельность в действиях, снижение количества запретов и ограничений.

При своевременном и правильном реагировании взрослых на проявления указанных симптомов, остальные симптомы кризиса, такие как протест-бунт, обесценивание, деспотизм, могут не проявляться. Анализируя ситуации в семьях, в которых у детей в период адаптации в ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» возникли трудности во взаимодействии с детьми в период кризиса трёх лет, получены следующие результаты. Дети, у которых встречалось стремление к деспотизму (4%), единственные в семье. В семьях, в которых помимо ребёнка, находящегося на адаптации к учреждению дошкольного образования, есть еще ребёнок (около 20 %), у 11 % из них этот симптом проявлялся как симптомом ревности по отношению к другим детям в семье. У таких детей, тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям [3, с. 371]. Характер обращений заключался в определении причин подобного поведения, которое наиболее ярко начало проявляться в момент поступления ребёнка в учреждение дошкольного образования. Характер консультаций заключался в разъяснении родителям особенностей протекания кризиса трёх лет, в частности, симптома деспотизма, ревности, как симптома кризиса, с учетом семейной ситуации в каждом конкретном случае.

Таким образом, в кризисе трёх лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он сможет разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Эти симптомы свидетельствуют об изменениях в отношении ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности, о перестройке социальных взаимоотношений личности ребенка [3, с.373]. Следовательно, наложение кризиса на период привыкания ребенка к учреждению дошкольного образования может являться дополнительным фактором, осложняющим адаптацию.

- 3) Состояние здоровья ребенка. С состоянием здоровья тесно связано психическое развитие ребенка. В период адаптации к учреждению дошкольного образования возможны легкие заболевания, продолжительностью до семи-десяти дней, завершающиеся без осложнений. Это обусловлено тем, что адаптация обычно протекает с массой негативных сдвигов в детском организме. Эти сдвиги происходят на всех уровнях, во всех системах («биологическая адаптация», «физиологическая адаптация»). По данным Н.Д. Ватутиной, ослабленные дети труднее адаптируются к новым условиям, они чаще болевают, труднее переживают разлуку с близкими [4, с.7]. Если ребенок в раннем возрасте до поступления в учреждение дошкольного образования был часто болеющим, то в период адаптации длительность и частота заболеваний могут увеличиться, что затрудняет процесс адаптации, затягивает ее на несколько месяцев. По этой причине в каждом учебном году в ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» есть несколько детей, адаптация которых длится несколько месяцев.
- 4) Наличие или отсутствие предшествующей тренировки нервной системы: умения адаптироваться в новых условиях в новом помещении, опыт общения с новыми незнакомыми взрослыми и новыми детьми в большом количестве, опыт расставания и нахождения без родителей с другими взрослыми. Н.А. Аксарина, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток отмечают, что для тренировки адаптационных механизмов необходимо создать условия, которые требуют от ребенка новых форм поведения. Из бесед с родителями детей, обращавшихся за консультацией педагога-психолога ГУО «Ясли-сад № 80 г.Витебска» по вопросам адаптации с 2013/2014 учебного года по 2016/2017 учебный год, получены следующие результаты. У 34% детей, поступающих в учреждение дошкольного образования, отсутствовал опыт общения с новыми взрослыми и новыми детьми, опыт расставания и нахождения без матери; у 18 % – дети редко имели опыт общения с новыми взрослыми и новыми детьми, редко оставались без матери; у 48 % – присутствовал опыт общения с новыми взрослыми и новыми детьми, опыт расставания и нахождения ребенка без матери. В некоторых случаях ситуация отсутствия опыта общения с новыми взрослыми и опыта нахождения без матери осложняется тем, что воспитанием ребенка занимается одна мать. Такие дети очень тяжело расстаются с матерью даже на короткий срок пребывания в учреждении дошкольного образования.
- 5) Тип эмоциональной привязанности к матери. Дети с устойчивой привязанностью легче адаптируются, с тревожной – труднее, с дезорганизованной привязанностью – практически не адаптируются.
- 6) Форма общения матери с ребенком. В исследованиях М.И. Лисиной установлена решающая роль общения взрослого с ребенком для его полноценного развития и ответственного, для более успешной социализации в новом коллективе. Ситуативно-деловая форма общения появляется в онтогенезе второй. Ведущий вид деятельности детей раннего возраста предметно-манипулятивная. Подобно тому как ситуативно-личностное общение («непосредственно-эмоциональное»), которое в онтоге-

незе появляется первой – примерно в 2 месяца – и имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде – до конца первого полугодия жизни, обуславливает адаптацию младенца к обстоятельствам его жизни и в конечном счете его выживание, так и ситуативно-деловое общение имеет важнейшее значение в жизни детей раннего возраста. Отсутствие своевременного перехода к ситуативно-деловому общению матери с ребенком затрудняет процесс адаптации. Эмоциональный контакт отличается от делового сотрудничества. В этой форме общения в практическом взаимодействии ребенка и взрослого более безлично, не требует контакта с определенным человеком. В ходе делового общения между ребенком и взрослым появляется новое звено – предмет, который отвлекает ребенка от того, с кем он общается. Если мать своевременно не перестроила форму общения с ребенком, возникают трудности. Поступая в группу учреждения дошкольного образования, таких детей сложно заинтересовать игрушками и переключить их внимание от расставания с мамой на совместную со взрослым игровую деятельность с предметами, потому что они не готовы к такой форме сотрудничества со взрослым. Таким образом, неправильно организованное общение с ребенком задерживает развитие предметной деятельности, которое тесно связано с процессом привыкания к детскому саду, потому что высокий уровень развития предметной деятельности позволяет ребенку налаживать деловые контакты с новыми взрослыми. Педагог посредством новых игрушек и игровых способов их использования переключает внимание ребенка с его переживаний от расставания с мамой и вовлекает его в новые условия жизнедеятельности группы дошкольного учреждения. В подобных случаях чаще всего за консультацией к педагогу-психологу обращаются педагоги групп, которые сталкиваются с трудностями в поиске способов переключения внимания таких детей с негативных эмоциональных переживаний, связанных с расставанием с матерью. Характер консультаций с родителями в таких случаях заключается в разъяснении необходимости перехода к другой форме общения с ребенком, к развитию предметной деятельности.

- 7) Уровень развития ребенка: уровень развития познавательных процессов, познавательной активности, обучаемость, сформированность ориентировочной основы действия. В ходе наблюдения выявлено, что лучше и быстрее адаптируются те дети, которые знают как и умеют использовать развивающие игрушки. Эти дети после совместной с педагогом игровой деятельности, могут некоторое время играть самостоятельно, испытывая положительные эмоции. Соответственно, дети, которые до прихода в дошкольное учреждение образования не обучены элементарным игровым приемам, способам использования развивающих игрушек, в новой обстановке затрудняются правильно использовать развивающие игрушки, самостоятельности и активности не проявляют, ощущают зависимость от педагога, чаще испытывают негативные эмоции.
- 8) Уровень сформированности культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Если ребенок поступает в учреждение дошкольного образования с плохо сформированными навыками самообслуживания, то в таком случае, он полностью зависим от взрослого, постоянно находится в ситуации неуспеха и ощущает себя беспомощным. В таком состоянии ребенок сразу вспоминает близкого значимого взрослого, который всегда помогал ему. Сколько раз в течение пребывания в группе ребенок находился в ситуации неуспеха, связанного с недостаточно сформированными навыками самообслуживания, столько раз он возвращается к негативным переживаниям по поводу отсутствия мамы. Следует учитывать тот факт, что в период адаптации возможны изменения в поведении детей, снижение в активности и самостоятельности, в том числе и снижение.

9) Особенности высшей нервной системы, ее тип. На поведение детей накладывают отпечаток и особенности нервной системы, ее тип: сила, подвижность, уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов возбуждения и торможения. Особого внимания требуют дети со слабым типом нервной системы. Они очень болезненно переносят любые перемены в условиях жизни и воспитания. Их эмоциональное состояние нарушается при малейших неприятностях. Все новое пугает медленнее, чем другие дети этого же возраста, приобретают необходимые навыки. Игнорирование воспитателем типологических особенностей нервной системы ребенка в период адаптации к детскому саду может привести к осложнениям в его поведении [4, с.15]. Таким образом, консультирование педагогов направлено на определение индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом особенностей их высшей нервной системы, ее типа.

10) Неправильное семейное воспитание. Стилизованные особенности детско-родительских отношений оказывают существенное влияние на процесс адаптации. Риск дезадаптации у детей возникает при авторитарном, попустительском, хаотическом стиле семейного воспитания, гипоопеке, гиперопеке. Благоприятно влияет на процесс адаптации демократический тип отношения к ребенку.

Прежде всего следует обратить внимание на наиболее часто встречающиеся причины трудностей расставания – наличие симбиотических отношений матери с ребенком. На основании анализа семейной ситуации, чаще всего симбиотические отношения матери с ребенком характерны для матерей, которые одни воспитывают ребенка.

Следующая распространенная причина, вызывающая трудности в адаптации к учреждению дошкольного образования, – воспитание ребенка по типу «кумир семьи», наиболее характерная для семей с одним ребенком. Такой ребенок привык к излишнему вниманию, не знает запретов, не понимает границ своих возможностей. В таком случае, посещение ребенком учреждения дошкольного образования с большим количеством детей, становится травматичным.

В ходе консультирования родителей, разъясняется влияние детско-родительских отношений на процесс адаптации к учреждению дошкольного образования.

Заключение. Таким образом, в работе рассмотрены основные факторы, затрудняющие процесс адаптации детей к учреждению дошкольного образования. Среди выделенных факторов, в практической деятельности педагога-психолога учреждения дошкольного образования наибольшее влияние на процесс адаптации оказывает наложение кризиса трех лет. В работе определены причины, осложняющие адаптацию и симптомы кризиса трех лет, обозначены трудности, с которыми сталкивается педагог-психолог в процессе консультирования родителей и педагогов. Данные материалы помогут дифференцировать особенности протекания у детей адаптации к учреждению дошкольного образования и симптомов кризиса трех лет, актуальны в целях разработки практических рекомендаций для родителей и педагогов учреждений дошкольного образования, что является важным для сохранения психологического здоровья детей.

Список использованной литературы:

1. Кощева, З.В. Первые шаги малыша в детском саду: Методическое пособие / З.В. Кощева. – Мн.: Зорны верасень, 2006. – 68 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 2007. – 224 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей детского сада / Н.Д. Ватутина // Под ред. Л.И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

ЕРМОЛЕНКО И.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

love.kafedra@mail.ru

УДК 373.5.016:004.5

Компьютеризация школьного обучения в системе теории перцептивных действий: культурно-исторический подход

Статья посвящена проблеме компьютеризации школьного обучения, рассматриваемой с позиции теории перцептивных действий. Отмечаются аспекты, открывающие перспективы для развития высших психических функций у субъектов образовательного пространства.

Ключевые слова: компьютеризация, перцептивные действия, школьное обучение, образ объекта.

Computerization of school education in the system of the theory of perceptual actions: a cultural-historical approach

The article is devoted to the problem of computerization of school education considered from the position of the theory of perceptual action. There are aspects, opening prospects for the development of higher mental functions of the subjects of education.

Key words: computerization, perceptual actions, schooling, the image of the object.

Введение. Информационно-компьютерная среда оказывает активное влияние на когнитивное развитие личности, формирование мировоззрения, опыта подрастающего поколения. Изменения когнитивных процессов и повседневной культуры в целом, обусловленных научно-техническим прогрессом, наиболее существенны для подростков и юношества, так как процесс познания в этом возрасте является одним из приоритетных. С каждым годом общая аудитория Интернет-пользователей реально увеличивается. Психолого-генетический анализ показывает, каким образом предназначенные для подчинения внешней среды орудия способствуют развитию психических аналогов и внутренних (психологических) орудий, опираясь на которые, человек преобразует собственную психику [1]. Л.С. Выготский в рамках культурно-исторического подхода отмечал особую роль семиотических (или знаковых) орудий. Такими орудиями в настоящее время являются компьютеры, Интернет, опирающиеся на традиционные знаковые системы. Таким образом, с психологической точки зрения, применение Интернета представляется современным этапом знакового (семиотического) опосредования деятельности [1]. Усложняющаяся знаковая система способствует развитию и трансформации высших психических функций, в частности, восприятия. Перцептивные действия являются основными структурными единицами процесса восприятия у человека. Они связаны с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации, а так же различного рода преобразованиями сенсорной информации, приводящими к созданию адекватного задачам деятельности и предметному миру образа [2]. Впервые понятие «перцептивные действия» было выдвинуто А.В. Запорожцем в 1941 году. Сегодня понимание восприятия как системы перцептивных действий широко распространено в отечественной и зарубежной психологии. Вопрос применимости теории перцептивных действий к области педагогической психологии высвечивает ряд проблем в контексте компьютеризации школьного обучения. Для учебного процесса требуются психологические обоснования случаев эффективности/неэффективности новой педагогической

компьютерной технологии для усвоения школьных знаний. В современных условиях ученику школы может навязываться «компьютерный» способ получения знаний по предметам. Все более из школьной жизни исчезают реальные модели, макеты, пробирки, живые уголки, геодезические площадки и т.п. Удобство персонального компьютера дает школьнику возможность получить больше информации об окружающем мире, в то же время, компьютерные системы не дают возможности актуализироваться перцептивным действиям при исследовании значимых объектов, что ведет к потере навыков определённого рода. Ученики могут быть лишены возможности реально прикоснуться к моделям (нанести перцепт), оценить размеры, естественный цвет, текстуру и т.д. А ведь совершение этих действий порождает и комплекс определенных ощущений, что ведет к более качественному запоминанию материала. Блокировка же возможности наносить перцепт (как в случаях TV, PC) лишает ученика знаний о степенях свободы и динамике частей предмета, гравитационных, текстурных, температурных и других его свойствах, а значит, и обедняет образ, и лишает умения применить этот предмет на практике [3].

Проблему формирования знаний, умений, навыков у ученика средней школы важно рассмотреть в рамках теории перцептивных действий, т.к. эти действия совершаются в процессе формирования новых образов. Принципиальное значение процесса формирования личности посредством учебной деятельности было подчеркнуто Л. С. Выготским в учении о высших психических функциях. Он указал, что последние образуются путем «врастания» речевых форм общения людей во внутренний план индивидуального сознания и превращения их через промежуточную форму «общения с самим собой» в собственно человеческие формы психической деятельности [4].

Особое место в учебной деятельности в процессе формирования образа занимают ощущение и восприятие, как исходные формы образного отражения, возникающие при непосредственном воздействии предметов и явлений объективной действительности на органы чувств человека. Основная характеристика сенсорно-перцептивного отражения состоит в том, что оно возникает в условиях непосредственного воздействия предметов и их свойств на органы чувств человека и развертывается в реальном времени. В настоящее время природа формирования у человека в онтогенезе психических образов объясняется как результат формирования у него единиц восприятия в ходе обучения познавательной и практической деятельности. В целях оптимизации процесса взаимодействия с окружением человек использует стереотипы, которые минимизируют его затраты на выполнение неоднократно повторяющихся типовых действий и помогают ему уменьшить затраты энергии. Стереотипы представляют собой автоматически запускаемые программы в неоднократно повторяемых типичных ситуациях, которые не требуют от него целенаправленных специальных сознательно контролируемых действий. Стереотип, как правило, привязывается к определенным условиям и к установкам, которые и запускают его [5]. Повседневная деятельность человека побуждает его пользоваться собственной моделью мира как истинной. Теория перцептивных действий особенно применима к формированию у ученика образа такого предмета окружающей действительности (стереотипа), у которого имеется вариативная форма. Все окружающие человека предметы материального мира можно разделить на объекты с вариативной формой и без таковой. Предмет с вариативной формой имеет степени свободы, его возможно изменить в ходе воздействия (например, очки, пластилин, книга, цветок и т.д.). Предмет без вариативной формы неизменяем в ходе воздействия (например, стол, кирпич, учениче-

ская парта и т.д.). Перцептивным действием ученика является ощупывание чучела птицы на уроке биологии в школе для понимания свойств реальной птицы (формы, размера, константности и т.д.). Согласно теории перцептивных действий, для формирования образа предмета с вариативной формой, в любой перцептивной системе должны иметь место три условия (алгоритм совершения гностического перцептивного действия):

Перцептивная система в случае гностических действий непременно должна иметь, во-первых, механизм активного воздействия на предмет и, во-вторых, механизм синхронного измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия. Указанный феномен требует наличия у перцептивной системы дополнительно моторной системы, которой она синхронно управляет при воздействии на изучаемый предмет.

Воздействия субъекта восприятия на предмет должны быть строго однокоординатными, элементарными. В состоянии предмета от таких воздействий происходят не плавные переходы, а скачки элементарной физической природы.

Воздействие субъекта восприятия на предмет должно совершаться быстро, непродолжительно, оно порождает скачок в его состоянии. Перцептивная система должна «снимать» два близких во времени описания предмета, до и после воздействия на него, и объединять их в пару. Воздействие на предмет должно совершаться «на фоне тишины», т.е. в момент отсутствия внешних воздействий на предмет [3].

Данный алгоритм соблюдается и при усвоении школьных знаний об объектах, имеющих вариативную форму. Следует заметить, что перцептивные действия совершаются не только руками (ногами, губами), но и посредством зрения. В такой интерпретации при изучении какого-либо объекта из окружения других, имеющих метрику близости в каких-то признаках, возникает два способа найти объект. Первый способ – это поиск через зрительный канал, наблюдая при этом и окружение, и сам объект. При нем человек зрительно невольно запоминает окружение объекта, его соседей, удаленность, направление (вектор) ошибки. Второй способ – компьютерный. Персональный компьютер сам находит объект, выводит его на экран, лишая при этом видения окружения. Например, при поиске географического местоположения города «Минск», ученик может воспользоваться двумя способами получения информации. Один способ: воспользоваться персональным компьютером (программы-поисковики «Google», «Yandex» и др.). В течение нескольких секунд на дисплее компьютера появится точное местонахождение города и ученику не следует затруднять себя долгим поиском по бумажной карте. Однако, при поиске «вживую», по карте, изучая её зрительно и тактильно (т.е. совершая перцептивные действия), наблюдая близлежащие города, реки, озера и т.д., ученик невольно запоминает не только нахождение искомого города, но и его положение относительно других географических объектов. И уже при решении поисковой задачи в следующий раз, к примеру, нахождения местоположения города «Витебск», ученик, помня о нахождении города «Минск», может быстрее, относительно него, найти город «Витебск». Примерно такая же ситуация происходит и в случае необходимости перевода слов с русского языка на иностранный и наоборот. Программы-переводчики, которых большое множество содержится в сети Internet, в доли секунды переведут слово и целый текст. Однако, совершая перцептивные действия (зрительно, пальцами рук) со словарем, ученик невольно повторяет и запоминает иностранный алфавит, а также находящиеся рядом слова, знакомится с несколькими вариантами значения того или иного слова и контекста его употребления. У ученика формируется «образ окружения» изучаемого объекта.

Материал и методы. Для эксперимента выборка составила: экспериментальная группа – 82 ученика, контрольная группа – 74 ученика; учащиеся 7-9 классов, обоего пола, 13-16 лет. Нами использовались методы поисковика Google, Яндекс, рисунка, «Азимутного угла», тематические тесты, критерий Стьюдента. Местом проведения эксперимента выступили средние школы республики (г. Витебск, г. Гомель). Для обеих групп были выбраны учащиеся примерно одинаковой успеваемости. Срок проведения эксперимента – 4 месяца. Гипотезой послужило предположение о том, что компьютерный метод поиска информации формирует образ объекта, но оказывается малоэффективным при формировании его окружения. В связи с чем, ряд дисциплин школьного курса, содержащих большое количество образной информации и требующих активизации перцептивных действий, эффективнее преподавать, используя комбинированные с компьютерным методы.

Результаты и их обсуждение. Для исследования был выбран ряд тем по школьным учебным дисциплинам, таким как география (тема «Южная Америка», 8-й класс), алгебра и геометрия (тема «Функции», 9-й класс). Данные темы изучались как при помощи «поисковика» в компьютерном классе в присутствии учителя (экспериментальная группа), так и традиционно на уроке – в сопровождении учителя и прилагающейся наглядности (контрольная группа). Учителями-предметниками в завершении экспериментальных занятий был проведён контроль знаний по изучаемым темам в обеих группах: тематические тесты, задания и контрольные работы. Оценку точности, степени сформированности образа объекта и его окружения мы определяли, предлагая ученику нарисовать изучаемый объект и указать заданные точки. Так, например, необходимо было указать, где расположено государство Аргентина и т.д. на карте-изображении материка Южная Америка. В рамках изучения темы «Функции» чертился график и также сопоставлялся с эталоном. Измерения показывали, на сколько градусов произошло отклонение от эталона, или же выполнение задания оказалось точным (метод «Азимутного угла»). Все виды заданий оценивались учителями по 10-бальной шкале.

Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что лучшие показатели усвоенности знаний по темам географии, алгебры и геометрии – оценки – оказались в контрольной группе. Как показал эксперимент, результаты успеваемости завершающего контроля по сравнению с промежуточным (экспериментальная $n_{cp} = 7,9$ и контрольная $n_{cp} = 7,95$) по географии ещё более показательны: экспериментальная $n_{cp} = 7,3$ и соответственно контрольная группа $n_{cp} = 7,5$. По алгебре и геометрии результаты контрольных работ и тестирования показывают, что при помощи только поисковых компьютерных методов учащиеся осваивают темы хуже: экспериментальная $n_{cp} = 7,2$ и контрольная группа $n_{cp} = 7,5$.

Как показывает наше исследование, несмотря на первоначально более высокую успеваемость в экспериментальной группе (сказываются новизна использования компьютера, яркость подачи материала, игровой момент), классический урок с демонстрацией большого количества наглядности, использованием методических материалов, направленный на активизацию перцептивных действий, оказался эффективнее в плане формирования знаний у учеников. Далее, в рамках дополнительного эксперимента, нами установлена положительная корреляционная зависимость между развитием навыка перцептивного действия и усвоением образных знаний при работе с многомерными объектами на уроках (по биологии $r_{xy}=0,66$, по химии $r_{xy}=0,90$ по географии $r_{xy}=0,91$, по физике $r_{xy}=0,95$ по музыке и пению $r_{xy}=0,95$), а также возможным повышением школьной успеваемости в этих случаях ($r_{xy}=0,43$) [5].

Компьютерный метод поиска информации эффективно формирует образ объекта, но не достаточно продуктивен при формировании его окружения. Да и как

заменить компьютерными программами, отказавшись от опытов, проведение практических занятий по темам из курса физики (например, изучение силы трения при скатывании металлического шара по деревянному желобу, уравнивание грузами чаш весов, изучение бинокля, микроскопа и т.д.), химии (окрашивание лакмусовой бумажки при воздействии кислотой (щелочью), процесс дистилляции, электролиза и т.д.), других дисциплин школьного курса, изучение которых просто невозможно без совершения перцептивных действий (упругость пружины, процесс горения, игра на музыкальном инструменте)?

Заключение. Проблема развития высших психических функций, в частности восприятия, в результате освоения и приобретения человеком компьютеров, как и использования их в учебном процессе приобрела особую актуальность. Компьютеризация школьного обучения открывает огромные перспективы для развития высших психических функций у субъектов образовательного пространства. В то же время, при решении многих поисковых задач компьютер не формирует у ученика «образ окружения» объекта, что негативно сказывается на полноте и качестве усваиваемого материала и может приводить к падению уровня успеваемости учащихся. Совершение перцептивных действий учеником при усвоении знаний по некоторым дисциплинам школьного курса является обязательным условием их изучения и должно дополнять используемые компьютерные методы поиска и преобразования информации.

Список использованной литературы:

1. Войскунский, А.Е. Опосредованная Интернетом деятельность: культурно-исторический подход / А.Е. Войскунский // IV Международная научная конференция «Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология», в 2 ч., Ч. 2. – Гомель : ГГУ им. Ф.Скорины, 2010 – С. 310–315.
2. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. – М. : Наука, 1968. – 210 с.
3. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г.В. Лосик. – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
4. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : 1960. – 323 с.
5. Решенок, Д.Н. Развитие у школьников навыков совершения перцептивных действий : учеб.-метод. пособие / Д.Н. Решенок, А.В. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 44 с.

КАРАТЕРЗИ В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

v_123456789@list.ru

УДК 159.922.736.2

Исследование высших психических функций в трудах Л.С. Выготского как основа для изучения их развития на современном этапе (на примере развития речи воспитанников дома ребенка)

Статья посвящена проблеме организации условий, необходимых для полноценного психического развития детей, лишенных родительского попечения. Представлено описание формирования высших психических функций, данное в работах Л.С. Выготского. Проведено исследование речи, как высшей психической функции, на примере особенностей ее формирования у младенцев, воспитывающихся в доме ребенка и в семье. В статье отражены результаты корреляционного анализа количества стимулов разной модальности с показателями развития речи, диагностируемыми на первом году жизни.

Ключевые слова: высшие психические функции, проекционные зоны коры, развитие речи, младенцы, воспитывающиеся в доме ребенка.

The study of higher mental functions in the works of L.S. Vygotsky as a basis for the study of their development at the present stage (on the example of speech development of orphans)

The article is devoted to the organization of the conditions that are necessary for adequate mental development of children deprived of parental care. Author gives the description of the formation of higher mental functions, that is present in the works of L.S. Vygotsky. Investigated the development of speech, as the higher mental function, on the example of the peculiarities of its formation in infants brought up in the orphanage and in the family. The article presents the results of correlation analysis of the number of stimuli of different modalities with indicators of the development of speech, that are diagnosed in the first year of life.

Key words: higher mental functions, projection cortex, development of speech, babies who are brought up in orphanage.

Введение. В своих работах по изучению формирования высших психических функций Л.С. Выготский указывал, что основным путем проявления собственной активности ребенка служит общение со взрослым. Взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Смысл любой ситуации для младенца определяется, в первую очередь, этим центром, т.е. его социальным содержанием [1; 2; 3]. Л.С. Выготский отмечал важность создания новых, опосредствованных структур психических процессов и новых межфункциональных связей для развития высших психических функций [1; 2; 3].

У детей на начальных этапах онтогенеза необходимым условием успешного формирования вторичных зон мозга является сохранность первичных зон. В свою очередь, достаточная сформированность вторичных зон коры создает основу полноценного развития третичных зон. Л.С. Выготский сформулировал это положение следующим образом: «Основная линия развития этих зон коры направлена «снизу вверх»» (цит. по [5, с.108]). Особенностью детского мозга является то, что даже его небольшое поражение не остается частичным, локальным, как это имеет место у взрослых, а отрицательно сказывается на всем процессе созревания центральной нервной системы. В этой связи принципиальное значение имеет достаточная сформированность первичных (проекционных) зон коры, развитие которых осуществляется на протяжении первого года жизни [6, с. 46] и в значительной степени детерминировано качественно-количественными характеристиками сенсорной информации, воздействующей на младенца.

Многими авторами (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Дж. Гибсон, В.В. Лебединский, Т.А. Строганова, Е.В. Орехова, Э. Гибсон, Т.М. Марютина, Е.М. Мастюкова и др.) отмечается, что на ранних этапах психического онтогенеза наблюдается опережающее развитие восприятия и речи при относительно замедленных темпах развития праксиса. Исследования, имевшие своей целью выявление характера мозговой организации перцептивных процессов, выявили, что связь невербальных форм деятельности со структурами правого полушария проявляется уже у младенцев в возрасте старше недели.

Изучая формирование мозговых структур ребенка на первом году жизни, Л.С. Выготский выделил три «эпохи» [2; 3] развития младенца. Первая эпоха связана с незрелостью стриатума (полосатого тела) и коры, что объясняет расторможенность функций паллидума (бледного тела). Вторая эпоха связана с созреванием стриатума, который называют органом сидения, стояния и ходьбы, подчиняющего себе паллидум. Особое внимание уделяется третьей эпохе развития ребенка, которая определяет появление качественного скачка в психическом развитии младенца. Переход к этой эпохе определяется созреванием коры головного мозга. Кортикальные функции начинают принимать участие в регуляции поведения и моторики ребенка, что выражается, во-первых, в развитии высшей нервной

деятельности, т.е. сложных систем условных рефлексов, и, во-вторых, в том, что движения ребенка постепенно приобретают характер целесообразности [1; 2; 3].

В построении когнитивной карты ребенка огромную роль играют стимулы внешней среды, воздействующие на его организм. В этой связи среда может быть описана как совокупность стимулов, причем описание этих стимулов выходит за рамки описания социальных контактов ребенка с окружающими людьми. Эти выводы находят свое подтверждение и в работах Л.С. Выготского, который большое внимание уделял роли средовых факторов, обуславливающих формирование высших психических функций у детей [1; 2; 3]. Он неоднократно указывал, что «детское развитие менее всего напоминает стереотипный, укрытый от внешних влияний процесс; здесь в живом приспособлении к внешней среде совершается развитие и изменение ребенка... новая стадия возникает не из развертывания потенций, заключенных в предшествовавшей стадии, а из реального столкновения организма и среды и живого приспособления к среде» [2, с.611]. Высшие психические функции, как подчеркивал автор, проходят длительный путь своего формирования и преимущественно зависят от окружающей социальной среды. При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития [1; 2; 3]. Л.С. Выготский отмечал важность переменной сигнализации, аргументируя это тем, что именно такой способ стимуляции приводит к образованию временных специальных условных связей между организмом и средой и является биологической предпосылкой и основой деятельности сигнификации (создания и употребления знаков) [1; 2; 3].

Исследования, направленные на изучение роли речи в формировании психических процессов у ребенка проводились целым рядом авторов, таких как Л.С. Выготский, Г.Л. Розенгардт-Пупко, Ф.И. Фрадкина, Т.Е. Конникова, М.И. Лисина, И.В. Дубровина, Н.Я. Кушнир и др. Л.С. Выготский одним из первых высказал мысль о том, что речь играет решающую роль в формировании психических процессов. Во многих работах отмечается, что процесс передачи знаний и формирования понятий, являясь основной формой воздействия взрослого на ребенка, оказывается стержневым процессом для умственного развития ребенка. Наиболее важное значение общения взрослого с ребенком с помощью языка заключается в том, что овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и оказывает влияние на формирование психической деятельности.

Задержки в психическом развитии детей, воспитывающихся в домах ребенка, отмечаются рядом авторов уже с самых первых месяцев жизни. Прежде всего, у младенцев тормозится развитие потребности в общении и, соответственно, сроки появления коммуникативной деятельности. По данным С.В. Гречаного, исследовавшего нарушения предречевого развития у воспитанников учреждений закрытого типа, данный вид нарушений проявляется синдромом депривационной речевой ретардации, в структуру которого входят: 1) недифференцированный крик-плач; 2) ретардантные формы модулированных вокализаций (гуканье, гуление, лепет, двуслоговый лепет, псевдослова); 3) снижение или отсутствие звуко- и сло-гоимитации [4].

Согласно исследованиям И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской, Н.Н. Авдеевой, у воспитанников дома ребенка, с одной стороны, обостряется потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в положительных эмоциональных контактах. С другой стороны, данными авторами отмечается полная неудовлетворенность этой потребности, что обусловлено малым количеством обращений взрослых к детям (в 4-10 раз реже, чем к их сверстникам, растущим в семье), сниженностью в

этих контактах личностных, интимных обращений, их эмоциональной бедностью и однообразием содержания, в основном направленном на регламентацию поведения, частой сменяемостью взрослых, взаимодействующих с детьми и т.д. В данном исследовании также установлено, что у воспитанников дома ребенка в 4 месяца показатели инициативности в коммуникативных ситуациях в 24 раза ниже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье [6].

Материал и методы. Наблюдение. С целью стандартизации наблюдения были разработаны протоколы наблюдения на основе исследований особенностей психического развития воспитанников закрытых детских учреждений и исследований по клинической психиатрии раннего детского возраста.

Для реализации целей изучения нервно-психического развития детей первого года жизни была использована методика, разработанная Э.Л. Фрухт. Цель применения – заполнение карты НПР, что позволило определить соответствие (опережение/отставание) показателей психического развития младенцев возрастным нормам, определить степень опережения/отставания в развитии, выраженную в количестве эпикризных сроков, а также соотнести психическое развитие каждого ребенка с определенной группой развития (I – V).

Для оценки психического развития применялась Мюнхенская функциональная диагностика развития. Цель применения диагностики развития заключалась в том, что по ее результатам составлялся профиль развития ребенка, позволяющий наглядно оценить общую направленность психического онтогенеза, его соответствие хронологическому возрасту, гармоничность развития отдельных сфер психики.

В ходе эмпирического исследования использовались данные дневников развития ребенка первого года жизни, которые велись матерями, участвовавшими в исследовании. Данная информация служила дополнением к данным, полученным при помощи наблюдения и оценки психического развития младенцев при помощи описанных выше методик.

Результаты и их обсуждение. Проведенное нами исследование развития речи воспитанников дома ребенка и детей, воспитывающихся в семье позволило сделать выводы, представленные ниже.

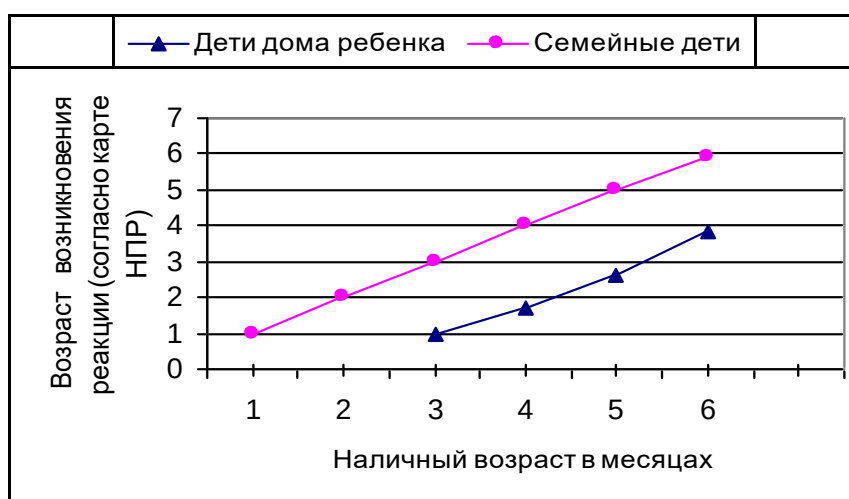


Рисунок 1 – Формирование подготовительных этапов развития речи воспитанников дома ребенка и семейных детей в первом полугодии жизни

Как следует из оценки данных, представленных на рисунке 1, ход предречевого

развития семейных детей, в основном, соответствует норме. У 3 (8,33%) детей к шести месяцам жизни зафиксировано отставание в развитии данного показателя на 1 эпикризный срок. В то же время превербальное развитие воспитанников закрытого детского учреждения (экспериментальная группа) характеризуется наличием задержки на 2 эпикризных срока при первичном обследовании с последующей тенденцией к замедлению темпа становления подготовительных этапов возникновения речи. Особенности затруднения вызывает возникновение и обогащение репертуара гуления (данные взяты из карты НПР). Произнесение лепетных форм в первом полугодии жизни у детей, воспитывающихся в доме ребенка, не было зафиксировано.

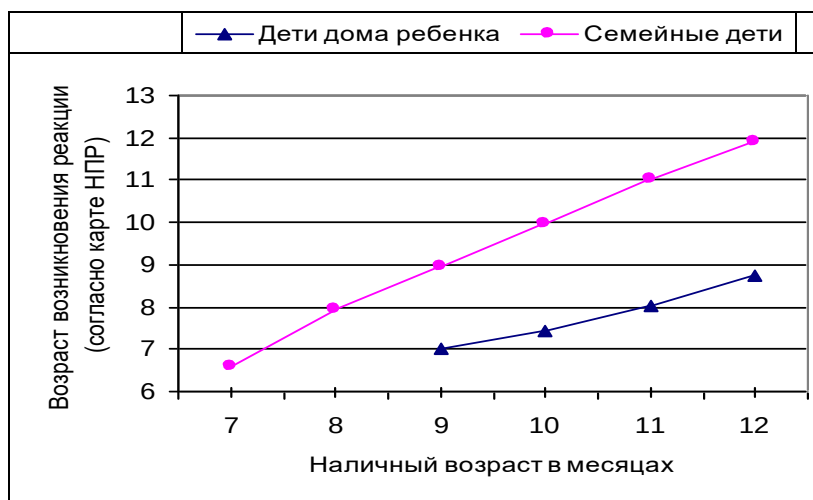


Рисунок 2 – Развитие понимания речи у воспитанников дома ребенка и семейных детей во втором полугодии жизни

Понимание ребенком обращенной к нему речи диагностируется как отдельный показатель, начиная с 7 месяцев. Согласно данным, отраженным на рисунке 2, наличие понимания обращенных к ним вопросов дети из дома ребенка впервые демонстрируют в 9 месяцев, что свидетельствует об отставании превербального развития на 2 эпикризных срока. Впоследствии скорость предречевого развития, оцениваемая с позиции понимания ребенком речи взрослого, резко замедляется и в 12 месяцев характеризуется уже отставанием на 3,5–4 эпикризных срока. Обоснованием данного факта может служить, на наш взгляд, то, что в качестве диагностируемых показателей оцениваются, в частности, умение на вопрос «Где?» искать и находить взглядом неоднократно показываемый, постоянно находящийся на определенном месте предмет (7 месяцев), а также по слову взрослого выполнять разученные ранее действия без показа, например, «Ладушки», «Дай руку» и т.д. (8 месяцев). В ходе нашего исследования было установлено, что неоднократный показ каждому ребенку определенного предмета и регулярное разучивание с детьми указанных действий осуществляется только дефектологом и воспитателем в ходе целенаправленных занятий. Периодичность таких занятий составляет 1 раз в 3-5 дней, поскольку в группе от 8 до 14 детей, и занятия проводятся с 3-4 детьми в день. Аналогичные действия со стороны других ухаживающих взрослых нами были отмечены как единичные случаи. Понимание речи взрослого детьми из семьи, в целом, соответствует диагностическим срокам. У 3 (8,33%) детей в 12 месяцев обнаружено отставание в формировании понимания речи на 1 эпикризный срок. В 2 случаях действия экспериментатора во время диагностики служили примером родителям для последующих занятий с ребенком.

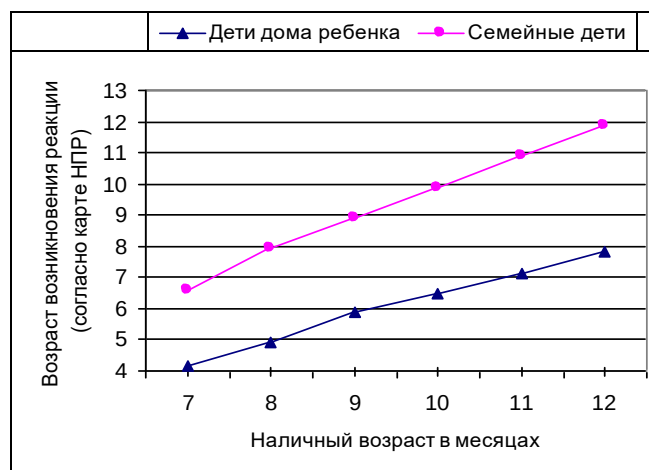


Рисунок 3 – Развитие активной речи воспитанников дома ребенка и семейных детей во втором полугодии жизни

Сравнивая показатели, представленные на рисунке 3, мы можем сделать вывод о значительной (от 2 месяцев в начале периода диагностики до 4 эпикризных сроков к 12 месяцам) задержке развития собственной активной речи воспитанников закрытого детского учреждения. В данном случае в качестве желаемого оценивается умение, подражая взрослому, произносить за ним слоги и, затем, новые слова. Целенаправленные действия по формированию данного умения отмечены нами также и в структуре занятий дефектолога и воспитателя с детьми, то есть с периодичностью 1 раз в 3-5 дней с каждым из детей. Развитие активной речи детей из семьи характеризуется соответствием диагностируемых показателей норме, за исключением 5 (13,89%) случаев, когда в 12 месяцев дети самостоятельных слов не произносили.

Проведенный корреляционный анализ показал наличие взаимосвязи показателей речевого развития у воспитанников дома ребенка с количеством внешних стимулов. Понимание ребенком обращенной к нему речи связано со стимулами трех модальностей (зрительными ($r_s = 0,52$; $p = 0,001$); слуховыми ($r_s = 0,43$; $p < 0,01$) и тактильными ($r_s = 0,40$; $p < 0,05$)) при наибольшем значении зрительной стимуляции. Развитие собственной активной речи ребенка связано только с количеством слуховых стимулов ($r_s = 0,38$; $p < 0,05$).

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 1008 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций (из неопубликованных трудов) / Л.С. Выготский; под. ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 499 с.
4. Гречаный, С.В. Нарушения предречевого поведения детей в условиях полной материнской депривации / С.В. Гречаный: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – М., 1998. – 22 с.
5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской; Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.

КИЯШКО М.А., КИЯШКО Д.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Кандидат психологических наук.

Кандидат психологических наук.

k_ma@i.ua

УДК 159.9

Научное наследие Л.С. Выготского в современной психологии

Статья посвящена обзору особенностей современного восприятия научного наследия Л.С. Выготского, показаны направления развития научного знания советской психологической традиции в философии образования и психологии личности в контексте научной парадигмы психологии эпохи постмодерна.

Ключевые слова: научное знание, Л.С. Выготский, постнеклассическая психология, постмодерн, кризис, парадигма, ноосферное знание, монистическая теория многомерного развития личности.

L.S. Vygotsky's scientific heritage in modern psychology

The article provides an overview of the L.S. Vygotsky's scientific heritage modern perception features. The development directions of Soviet psychological tradition's scientific knowledge in philosophy of education and psychology of the personality in the context of the psychology of the postmodern age scientific paradigm are shown.

Key words: scientific knowledge, L.S. Vygotsky, post-non-classical psychology, postmodern, crisis, paradigm, noospheric knowledge, monistic theory of personality's multi-dimensional development.

Введение. Имя Льва Семеновича Выготского является прецедентным не только на национальном, но и на международном уровне. Будучи феноменом духовной культуры многих стран постсоветского пространства, гений Л.С. Выготского является особенно значимой составляющей культурного пространства Витебщины, как земли, подарившей ученого мирового значения, известного в длинном перечне наук и научных отраслей.

Творчество Л.С. Выготского сейчас воспринимается в неразрывной связи с множеством направлений отечественной психологии, связанных с именами его учеников и соратников, которые в совокупности составляют то, что называется школой Выготского. В концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского заложен ряд идей, которые стали в советской психологии исходными для новых исследований и для построения новых оригинальных концепций. Идея о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка стала основой для создания А.Н. Леонтьевым самостоятельного направления – теории деятельности. Положение о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических человеческих форм деятельности, положило начало теории поэтапного формирования психических процессов П.Я. Гальперина и его школы. Мысль о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие, позволила понять процесс учения как особую по структуре и содержанию деятельность, специально организованную и управляемую (В.В. Давыдов с сотрудниками). Содержательно разработана идея о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур (А.Р. Лурия и его ученики). Множество понятий, введенных Л.С. Выготским, конкретизируется и развивается не только в психологии, но и в ряде смежных дисциплин: психолингвистике, психиатрии, патопсихологии и т.д. (А.Г. Асмолов, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев и другие) [1].

Цель статьи – осветить некоторые направления развития научного наследия Л.С. Выготского и его школы в контексте специфики состояния господствующей научной парадигмы и кризисных явлений в современной психологии.

Материал и методы. С использованием метода теоретического анализа изучены особенности трансформации современного восприятия научного наследия Л.С. Выготского, показаны направления его развития в психологии личности и философии образования в контексте научной парадигмы психологии эпохи постмодерна. В качестве материалов были использованы научные труды современных психологов и философов.

Результаты и их обсуждение. Л.С. Выготский, его ученики и соратники (а также многие другие ученые) представляют так называемую советскую психологическую традицию в современной науке. Изменение общественной, социально-политической ситуации в связи с распадом Советского Союза не могло не сказаться на научном восприятии наследия как творчества самого Л.С. Выготского, так и его учеников. Смена эпох знаменуется прерыванием развития психологических школ, активным освоением альтернативных психологических традиций. Многие взгляды Л.С. Выготского и его последователей остаются невостребованными, направления их исследований не продолжаются. Культурно-историческую концепцию и школу Л.С. Выготского в качестве методологической основы исследования сегодня часто вытесняют другие, ныне гораздо более популярные и востребованные, в первую очередь зарубежные, концепции и методологии.

Проводя сопоставительный дискурсионный анализ материалов двух конференций, посвященных Л.С. Выготскому и его творчеству (тезисы докладов Всесоюзной конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология» 1981 г. и материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С. Выготского)» 1999 г.) А.С. Солодухо делает вывод о существенной трансформации научного дискурса идейного наследия выдающегося ученого [1].

Результаты проведенного белорусским ученым дискурсионного анализа свидетельствуют о резком изменении проблемного поля отечественной психологии, вызванном состоянием «информационного шока» того времени, и одновременном снижении связей проблематики психологических исследований с исследованиями Л.С. Выготского и его последователей. Зафиксировано снижение плотности прямого, неполного и скрытого цитирования Л.С. Выготского. Многие психологи в 1999 году определяют себя не как последователи Л.С. Выготского, а как представители современной белорусской психологии [2].

А.С. Солодухо отмечает, что вследствие процессов, вызванных сменой государственной идеологии, пересмотра места марксизма в советской гуманитарной науке, отрицательной ассоциации с фигурами ключевых представителей марксизма в науке вместе с доступностью других методологических оснований, используемых зарубежными психологами, привели к тому, что обширный пласт информации, связанный с марксизмом и его ролью в становлении методологической основы теории Л.С. Выготского, оказался вне поля зрения исследователей. В дискурсе 1999 года автором не выявлены прямые ссылки на основоположников диалектического материализма – методологии, в рамках которой работал Л.С. Выготский. В итоге картина о выдающемся ученом получилась неполной [2].

Интересными оказались данные касательно оценки идей Л.С. Выготского. Положительная оценка вместе с критикой недостатков творческого наследия ученого в 1981 году сменилась исключительно положительной оценкой научного

наследия в 1999 году. Кроме критики, отсутствуют также ссылки на предшественников ученого, не упоминаются его коллеги-соратники, необоснованно расширено поле научных интересов Л.С. Выготского [2].

Выявленные исследователем факты свидетельствуют о трансформации «выготскианского» дискурса, в соответствии с которым идейное наследие ученого представлено упрощенно и схематично. Серьезный анализ творческого наследия ученого подменен восхвалением и идеализацией его образа. Картина современного восприятия идей Л.С. Выготского позволяет А.С. Солодухо сделать вывод о кризисном состоянии «выготскианского» дискурса [2].

Наряду с идеализацией образа Выготского, современная психология характеризуется одновременно и противоположной тенденцией – «преодолением «культы Выготского»» и «ревизионистской революцией в выготсковедении» [3]. Освоению наследия Л.С. Выготского в рамках этого направления свойственна критика различных интерпретаций Л.С. Выготского, качества переводов его работ, аутентичности текстов, и, в связи с этим, переосмысление значения теоретического наследия ученого в современной психологии [3].

Несмотря на рост поверхностных, идеализирующих, и критических, развенчивающих «культ Выготского», публикаций современное рассмотрение научного наследия Л.С. Выготского безусловно не может игнорировать научные достижения выдающегося ученого. Необходимо сказать, что сегодня актуальным является разработка идей Л.С. Выготского и его учеников как основы философии образования [4; 5]. В связи с тенденциями к обновлению теоретического содержания педагогики и реформами образования начала 90-х гг. появился интерес к проблематике и методологическим подходам философии образования. Некоторые российские специалисты считают возможным и перспективным развитие философии образования на основе переосмысления наследия Л.С. Выготского и его школы, изучения и продолжения философско-методологических идей Э.В. Ильенкова, Г.П. Щедровицкого, разработок психолого-философских основ педагогики В.В. Давыдова, который выдвинул достаточно развернутую и перспективную программу реорганизации образовательного процесса, его содержания и методов обучения [4]. Это направление развивается главным образом в России.

Необходимость перепрочтения научного наследия Л.С. Выготского в современной психологии, возобновление психологических традиций возможно сейчас только на качественно новой основе, без слепого, поверхностного воспроизведения или излишней критики, а с трансформацией имеющихся знаний согласно новым задачам XXI века.

Одним из важнейших научно-методологических вопросов, поставленных и решаемых Л.С. Выготским, был вопрос кризиса в психологии, особенно остро обозначившегося в начале XX века. В настоящее время, когда неклассическая психология Л.С. Выготского дополняется постнеклассической психологией современности, не менее остро обозначается новый кризис психологии уже XXI века [6; 7 и другие].

В.А. Мазиллов выделяет следующие наиболее существенные проявления кризиса психологии: отсутствие единого подхода как причина борьбы между психологией субъективной и объективной, объяснительной и понимающей; противопоставления научной (академической) и практической психологии и духовных практик; различие между западной и восточной психологией. Первопричина кризиса, по мнению В.А. Мазилова, заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета [7].

Очевидно, что почти все эти вопросы поднимались Л.С. Выготским еще в начале XX века [8], что позволяет говорить о новом цикле кризисных явлений в психологии начала XXI века – психологии эпохи постмодерна.

Анализируя кризис психологического знания XXI века, М.М. Подшивайлов отмечает, что кризис научной дисциплины наступает всякий раз, когда исследователи утрачивают уверенность в стратегии своего развития в рамках господствующей научной парадигмы, становясь заложниками неразрешимых с их точек зрения конфликтов мнений. До сих пор находясь в состоянии перманентной войны между парадигмами естествознания и натурфилософии (гуманитарными парадигмами), психологическая наука к началу XXI века приобрела неспособность описания психологической картины мира, что выражается в отсутствии целостного психологического знания и, что очень важно, знания живого (не раздражаемого конфликтами) [9].

В свое время В.И. Вернадский предложил искать выход из дихотомии парадигм естествознания и натурфилософии в парадигмах ноосферного знания (используя предложенный еще в 1927 г. французским математиком Э. Леруа термин «ноосфера»). Как отмечает М.М. Подшивайлов, это был решительный шаг в сторону от линейного характера дихотомий, который сделал потенциально возможным создание треугольника парадигм – устойчивого основания для научного описания картины мира: естествознание – натурфилософия (гуманитарное знание) – ноосферное знание. Но вместо одного дихотомического конфликта, подчеркивает М.М. Подшивайлов, исследователи получили бы три конфликта, что, возможно, и стало сдерживающим фактором широкого признания научной общественностью методологических новаций В.И. Вернадского. Более того, по мнению ученого, хоть «треугольник парадигм» и необходим психологии для выхода из кризиса, он не содержит в себе достаточных условий для решения проблем. Только психологическое знание, не образующее конфликтных дихотомий ни с естествознанием, ни с гуманитарным знанием, ни с ноосферным знанием, позволяет выйти за пределы двумерных плоскостных представлений в состояние «Человека объемномыслящего», обладающего пониманием механизмов нелинейно-нелокального взаимодействия макрокосма и микрокосма. Тем самым образуется тетраэдр парадигм, в рамках которого возможны решения всех конфликтов треугольника парадигм, лежащего в основании тетраэдра, собственно научными методами. Таким образом, только при этих необходимых и достаточных условиях существования тетраэдра парадигм сама психология оживет, практически познав законы дыхания макрокосма в микрокосме человек научными методами [9].

В этом ключе современное осмысление научного наследия Л.С. Выготского, а также его последователей, может принести как тактическую (сиюминутную, практическую), так и стратегическую пользу для психологии как науки только в контексте непротиворечивого (преодолевающего конфликтность) встраивания этого знания в новую научную парадигму психологии.

В качестве примера такого непротиворечивого развития психологических концепций можно привести монистическую теорию многомерного развития личности в трудах украинского ученого В.Ф. Моргуна [10]. Разработанная теория, построенная исходя из советской психологической традиции, является также органическим продолжением взглядов В.И. Вернадского.

Рассматривая два диаметрально противоположных направления в становлении психологических теорий – идиографического, описательного, художественного и номотетического, нормативного, научного – ученый видит снятие противоречий в использовании диалектического метода восхождения от абстрактного

к конкретному, который, начиная с Л.С. Выготского, постепенно складывается в исследованиях отечественных психологов – С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка. В.Ф. Моргуна раскрыл и уточнил в теории, а также реализовал на практике введенное Л.С. Выготским понятие «единицы» как неразложимой «клетки» психического. Согласно этому методу, теория должна выводиться из одной категории, из исходной «предельно-основательной» абстракции или «клеточки» анализа, конкретизация которой может дать развернутое психологическое представление о личности. При этом номотетическое и идиографическое направления в теории В.Ф. Моргуна становятся полюсами единого научного подхода в изучении личности. Характеристика последней на пути восхождения от абстрактного номотетического понимания к конкретному идиографическому описанию постепенно обогащается множеством качеств, характеристик, параметров (предельно-бесконечного, т.е. уникального) [10].

В предлагаемой теории предусмотрены три этапа восхождения от абстрактного к конкретному, а исходной «клеточной» или предельно-основательной абстрактной единицей анализа выбирается категория «деятельная личность». При этом деятельность личности истолковывается автором теории значительно шире, чем предметно-практическая деятельность, а именно – как система человеческой жизнедеятельности [10].

Личность определяется В.Ф. Моргуном как активно осваивающий и сознательно преобразующий природу, общество и самого себя человек, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их последствия (включая непредвиденные) перед природой, обществом и своей совестью [10].

Высокая универсальность, эвристичность, продуктивность и прогностичность теории В.Ф. Моргуна, отмеченные современными учеными [11; 12], позволяет сделать вывод об органичном развитии научного наследия Л.С. Выготского и его школы, делая при этом значительный вклад в решение кризиса современной психологии XXI века.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования выявлено, что современная психология характеризуется некоторой трансформацией восприятия творческого наследия Л.С. Выготского, которая может проявляться как в ослаблении глубины изучения положений культурно-исторической теории, так и в углубленном критическом анализе научных текстов ученого. Изменение научной парадигмы психологии на постнеклассическом этапе развития создает специфические условия для непротиворечивого перепрочтения научного наследия Л.С. Выготского в системе современной научной парадигмы. Реализация развития научного знания, учитывающего такую специфику, показана на примере монистической теории многомерного развития личности В.Ф. Моргуна.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 10–19.
2. Солодухо, А.С. Трансформация научного дискурса идейного наследия Л.С. Выготского / А.С. Солодухо // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 4–10.
3. Yasnitsky, A. Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt

- Psychology. Guest Editor's Introduction / A. Yasnitsky, // Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 50. – 2012. – № 4. – P. 3–15.
4. Огурцов, А.П. Философия образования / А.П. Огурцов, В.В. Платонов // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. – Т. 4. – С. 223–225.
 5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – С. 417.
 6. Дагбаева, С.Б. Методологический кризис и типы научных парадигм в современной психологии / С.Б. Дагбаева // Гуманитарный вектор. – 2008. – № 4. – С. 56–60.
 7. Мазилов, В.А. Проблемы предмета и метода в психологии / В.А. Мазилов // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 12–16.
 8. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 14–124.
 9. Подшивайлов, М.М. Кризис психологического знания и практическая психология / М.М. Подшивайлов // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 1. – К., М., 2009. – 161 с. – Режим доступа: http://www.psyh.kiev.ua/Подшивайлов_М.М._Кризис_психологического_знания_и_практическая_психология. – Дата доступа: 30.09.2016.
 10. Моргун, В.Ф. Принцип дополнительности деятельности, установки и поступка в многомерной теории личности / В.Ф. Моргун // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». – 2011. – № 981. – С. 147–152.
 11. Остапенко, А.А. Монистическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна и ее прикладные аспекты / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 59–72.
 12. Рыбалка, В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие / В.В. Рыбалка. – Житомир: Изд-во Житомирского гос. ун-та им. И. Франко, 2015. – С. 432–448

КОСАРЕВСКАЯ Т.Е., ВАСИЛЬЕВА Г.С., КУТЬКИНА Р.Р.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.
ВГТУ, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, 68. ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

Доцент.

Старший преподаватель.

kos_tat@rambler.ru

УДК 159.937:75.038.14(470)«19»

**Категориальная структура восприятия произведений
абстрактного искусства**

Статья посвящена анализу индивидуальных особенностей процесса восприятия произведений искусства. Использован психосемантический подход, который представляет собой группу индивидуально-ориентированных методов, позволяющих реконструировать систему индивидуальных значений при восприятии действительности. Цель работы – выявить и описать категориальную структуру индивидуального восприятия произведений искусства на примере «Черного квадрата» К. Малевича.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, восприятие, значение, произведение искусства, психосемантический подход, индивидуальные особенности восприятия, тезаурус художника, «Черный квадрат» К. Малевича.

The categorical structure of the perception of the abstract art works

This article analyzes the individual features of the perception process of art works. It is used the psychosemantic approach, which represents the group of the individually-oriented methods. These methods help to reconstruct the system of the individual values in the perception process of the reality. The purpose is to identify and describe the categorical structure of individual perception of the art works on the example of «The Black Square» by Malevich.

Key words: L.S. Vygotsky, perception, value, art work, the psychosemantic approach, the personality perception, the thesaurus of the artist, «The Black Square» by Malevich.

Введение. Целый ряд идей Л.С. Выготского активно используется в самых различных направлениях конструктивистской ориентации (конструктивизме, социальном конструкционизме, нарративной психологии). В их числе идея употребления знака как решающего фактора в развитии сознания человека, идея зависимости осознания субъектом мира от сложности организации языковых значений, которыми он оперирует.

Понятие «значения» является одним из основных понятий в теоретической системе психологии. Практически в любом разделе психологической науки исследователи так или иначе затрагивают проблемы, связанные с усвоением значения и его функционированием. По мысли Л.С. Выготского, системный анализ человеческого сознания, исследование мышления и речи необходимо требуют изучения этой единицы сознания, являющейся узлом, связующим общение и обобщение. Л.С. Выготский писал, что значение – объективно сложившаяся в процессе истории система связей, стоящая за словом, одинаковая для всех людей» [1]. В своей работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский отмечал, что «анализ исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод изучения смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений» [1, с. 3]. Таким образом, теоретические и методические основы психо-семантического подхода, направленного на исследование смыслового опыта и индивидуально-специфических способов его структурной организации, в отечественной психологии, были заложены Л.С. Выготским.

Первые исследования в области психосемантики затрагивали проблемы понимания образа как своеобразного перцептивного высказывания о мире, позволяющего использовать лингвистические и психолингвистические методы. Позднее, метод построения субъективных семантических пространств использовался при исследовании категориальных структур индивидуального сознания, анализе специфике индивидуального сознания в процессе восприятия человеком окружающего мира.

Согласно мнению В.Ф. Петренко [2] в задачи психосемантики входит:

- исследование различных форм существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, а также знаковые, вербальные формы);
- анализ влияния мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений;
- реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие человеком мира, других людей, самого себя.

Психосемантический подход представляет собой группу индивидуально-ориентированных методов, позволяющих определить бессознательно действующие конструкты по отношению к миру и самому себе. Психосемантика опирается на методические принципы исследования личности через изучение избиратель-

ности человеческого сознания путем реконструкции системы индивидуальных значений. Экспериментальная психосемантика позволяет реконструировать видение мира глазами самого субъекта. В то время как при традиционном подходе к измерению индивидуальных различий индивид рассматривается в пространстве диагностических параметров, заданных исследователем, при экспериментальном психосемантическом подходе индивид как бы оказывается носителем особого пространства, заданного им самим, пространства индивидуальных значений. Значение понимается как «обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности».

Идея роли значения, категоризации в восприятии действительности получила значительное развитие в работах Дж. Брунера [3]. Дж. Брунер рассматривает восприятие человека как активный процесс, тесно связанный с человеческой деятельностью, которая позволяет отбирать из доходящей до человека информации существенные признаки и относить воспринимаемые предметы к определенным категориям, обеспечивая, более глубокое и всестороннее отражение внешнего мира. Другая черта восприятия, помимо его категориального характера, состоит в том, что оно в большей или меньшей степени соответствует действительности. При этом социальное восприятие трактуется именно как социальное познание, поскольку акцент делается на особенности процесса категоризации социальных объектов, служащей средством не просто восприятия, но интерпретации поведения другого человека. Восприятие при этом становится построением "модели мира" так как предполагает умозаключение. Дж. Брунер определил восприятие как категоризацию, как способ систематизации индивидом окружающей среды [3]. По Дж. Брунеру, социальная категоризация лежит в основе здравого смысла, повседневного знания и понимания. Социальная категоризация определяется им как процесс, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, относя сигналы к определенной категории, во многих случаях этот процесс является неосознаваемым. Результаты такой категоризации имеют репрезентативный характер: они обнаруживают большую или меньшую степень соответствия природе физического мира, в котором действует данный организм. Отнесение предмета или события к определенной категории позволяет нам выходить за пределы непосредственно воспринимаемых свойств предмета или события и предсказывать другие, еще не воспринятые свойства данного объекта. Чем адекватнее системы категорий, построенные таким образом для кодирования событий окружающей среды, тем больше возможность предсказания других свойств соответствующего предмета или события. Следовательно, образующиеся когнитивные категории являются не простым отражением окружающих нас естественных паттернов, а активными конструктами, влияющими на наше восприятие интерпретацию входящей информации, так же как и социальная категоризация является гораздо большим, чем просто когнитивной задачей: это центр всей социальной жизни, основа, на которой базируется повседневное социальное взаимодействие. Таким образом, восприятие – решение задачи классификации, отнесения к категории.

Специфическая особенность художественного восприятия заключается в особом отношении механизмов, его осуществляющих. Восприятие произведений искусства осуществляется с помощью четырех основных механизмов:

художественно-смыслового, результирующего процесс восприятия и создающего «концепцию восприятия», способствующего «раскодированию» художественно-образного языка произведения искусства; эмоционально-эмпатического

«вхождения» в произведение искусства, сопереживания, соучастия; ощущения художественной формы и чувства эстетического наслаждения.

Интегрированное действие всех четырех механизмов осуществляется с помощью художественного воображения, которое способствует катарсическим процессам [4].

Художественный образ восприятия имеет субъективно-объективную природу. Он объективен в том смысле, что все необходимое для понимания уже сделано автором, вмонтировано в художественную ткань вещи. Существует «объективность» текста литературного произведения, музыкальной культуры, пластических форм, живописного создания. Объективность художественного образа не исключает, а предполагает активность воспринимающего, трактующего по-своему созданное художником. Если художественный образ зрителя, окажется равным тому, что предполагает автор произведения, то следует думать, что подобный образ-клише не более чем репродукция. Если же формирование образа восприятия происходило вне тех рамок и «силовых линий», которые предлагает автор произведения, то созданное воображением воспринимающего будет граничить с эксцентрическими, произвольными представлениями, минующими суть художественного произведения и граничащими с абберацией. Оптимальным вариантом художественного образа восприятия, очевидно, следует считать диалектическое соотношение индивидуальности и ее жизненного и художественного опыта восприятия.

Художественный образ восприятия является «единицей», концентрирующей в себе все основные свойства отношения личности к искусству. В ней имеются, так называемые, диспозиционные компоненты: эмоциональность, активность и адекватность отношения; перцептивное «ядро», включающее «составные» художественного образа, и критерии оценки художественного объекта: эстетические, эмоционально-эстетические, эмоциональные [4]. В процессе восприятия человек познает предметы и явления окружающего мира в целом. Избирательность восприятия часто определяется тем, на что человек обращает свое внимание, что является «фигурой» в восприятии, а что «фоном».

Материал и методы. На первом этапе было проведено эмпирическое исследование индивидуальных особенностей восприятия произведений искусства (на примере «Черного квадрата» К. Малевича) с художниками витебской художественной школы 80-90-х годов, чье творчество получило свое развитие под влиянием эстетических и концептуальных идей авангарда 20-х годов, в частности творчества К. Малевича и его знакового произведения – «Черный квадрат». С другой стороны, участники исследования – это наши современники, представляющие два направления в современном художественном образовании Витебска. Первое направление представляет художественно-графический факультет ВГУ им. П.М. Машерова, с традиционным академическим подходом в преподавании искусства (в частности академическим рисунком и академической живописи), поскольку университет готовил преподавателей изобразительного искусства. Второе направление представляет ВГТУ, кафедра дизайна, где с первых курсов преподается абстрактная композиция, а с третьего года обучения, в учебной программе доминируют «специальный рисунок» и «декоративная живопись», с ярко выраженной направленностью на формальные поиски в творчестве (стилизация, работа с абстрактной формой) и ведется подготовка дизайнеров легкой промышленности.

В ходе исследования было опрошено 13 художников, участников проекта «100

лет Черному квадрату», 6 искусствоведов и 2 студентки кафедры дизайна ВГТУ (всего 21 человек), из них 8 мужчин и 13 женщин, возраст участников исследования 20 – 65 лет. Для составления тезауруса было проведено индивидуальное феноменологическое интервью с каждым участником, в результате которого определялись основные категории, которые раскрывали конструкцию индивидуального сознания при восприятии «Черного квадрата».

Вторым этапом эмпирического исследования стало составление личностных тезаурусов художников. Тезаурус как идеальный объект – это совокупность знаний, накопленных человеком или некоторым коллективом. Это упорядоченный и отраженный в сознании человека «лексикон», «мир» отдельной личности. В русском языке наиболее адекватный перевод слова «тезаурус» – это «мир знаний и интересов». Например, «мир знаний и интересов ребенка – тезаурус ребенка» и «мир знаний и интересов взрослого – тезаурус взрослого»; «мир знаний и интересов художника – тезаурус художника» и т.п. В теории информации тезаурусом называют запас знаний (понятий, суждений), размещенных в памяти воспринимающего информацию субъекта. Это структурированное знание в виде понятий и смысловых отношений между ними. Тезаурусы являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей.

Следующим этапом исследования стал контент-анализ текстов статей Казимира Малевича, посвященные теме «Черного квадрата». Это три статьи витебского периода 1919-1920гг: «О новых системах в искусстве», «Супрематизм. 34 рисунка» и «Супрематизм» (каталог 10 государственной выставки абстрактного искусства) [5].

Результаты и их обсуждение. В результате исследования было получено 180 понятий (значений), характеризующих восприятие «Черного квадрата» разными людьми. Затем была проведен контент-анализ, позволивший выявить наиболее часто встречающиеся категории. Контент-анализ (англ. content analysis; от content – содержание) – формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке. Сущность метода контент-анализа состоит в фиксации определенных единиц содержания, которое изучается.

В результате проведенного контент-анализа установлено, что для большинства опрошенных «Черный квадрат» ассоциируется с кардинальными изменениями, произошедшими в сознании людей и восприятии искусства. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Частота встречаемости основных субъективных значений

Понятия (категории)	Частота встречаемости
Революция, слом, перемена	39
Новый творческий подход	21
Новое направление (путь)	19
Единство противоположных начал	18
Единение с неизвестным	14
Произведение искусства	14
совершенство	14
новый концептуальный знак	12
Бесконечность пространства и времени	11
Завершение (пауза)	9
Ощущения, эмоции	9

Наибольшее число повторений было связано с понятием перемены, новой вехи в развитии искусства (39). Это слова – «революция», «слом», «перемена», «рубикон», «новое», «начало», «точка отсчета», «веха», «единица», «матрица».

Второе место по количеству значений – (21), получили слова, обозначающих новый творческий подход, новую систему изображения – это слова «метод», «прием», «восприятие», «абстракция», «ассоциация», «фантазия», «иллюзия», «игра».

Третье место по числу повторений было отдано значимости «Черного квадрата» как открытия нового пути развития искусства или нового направления (19), сюда входили слова: «путь», «развитие», «исследование», «открытие».

Интересно отметить, что уровень восприятия «Черного квадрата» у многих связан с двойственным началом этого неординарного произведения. Так многие участники эксперимента высказывали мнение о биполярности значения «Черного квадрата» (синкретизм). Такие фразы, как «свет озарения и тьма», «сложность в простоте», «простота по средствам и глубина по содержанию», «соединение сознательного и бессознательного», «конец и одновременно начало искусства» (18) звучали у 9 человек. Это говорит о неоднозначности и понимании единства глубокой философской мысли и одновременно простой формы исполнения этого произведения искусства. Можно сказать, что «Черный квадрат» стал квазиобъектом и одновременно квазисистемой, сложным знаком, имеющим много интерпретаций, а также является поводом к философским размышлениям. Для этих людей «Черный квадрат» стал символом духовного пути, поиска своего места в искусстве и в жизни (4 человека).

Представлены также категории, связанных с философской проблемой восприятия этого произведения, экзистенциальным чувством единения с неизвестным, со вселенной, с божественным началом в человеке – (14). В эту категорию входят слова: «бог», «вселенная», «мироздание»; категории, обозначающие «Черный квадрат» как произведение искусства: «гениальное произведение», «произведение искусства», «вид искусства» (14) и слова, выражающие отношение к нему как к совершенному символу, гармоничному и целостному – «совершенство» (14). Далее по частоте встречаемости – категории, связанные с рождением нового концептуального знака, ставшего символом искусства XX века это слова – «символ», «эмблема», «идея», «форма», «фигура» (12); выражающие ощущение бесконечности пространства и времени (11): «пространство», «бесконечность», «вечность».

В описаниях респондентов представлены и понятия, означающие небытие, паузу, момент молчания, ощущение завершения определенного этапа (9): «пустота», «ноль», «молчание», «завершение», «конец искусства», «разрушение». А так же понятия, обозначающие психологические состояния (9): «эмоция», «состояние», «душевный покой».

Среди понятий, характеризующих «Черный квадрат», были единичные оригинальные высказывания: «интуитивный посыл в будущее – цифровая фотография», «пространство, где живет бог», «вечность на вертикале времени», «утверждение равенства», «контроль и управление внутренней энергией», которые показывают, какое влияние на внутренний мир человека оказывает это произведение искусства.

Анализируя данные контент-анализа можно прийти к выводу, что для большинства респондентов «Черный квадрат» стал: новой вехой в развитии искусства XX века; новым методом изображения; новым направлением в искусстве, новым путем; квазиобъектом.

Следующим этапом исследования стал анализ текстов статей Казимира Малевича, посвященные теме «Черного квадрата» с целью реконструкции тезауруса художника. Это три статьи витебского периода 1919-1920гг: «О новых системах в

искусстве», «Супрематизм. 34 рисунка» и «Супрематизм» (каталог 10 государ- ственной выставки абстрактного искусства).

Были выделены наиболее часто встречающиеся категории, которые мы сопоставили с категориями, использованными нашими респондентами. Результаты этого этапа исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставление тезаурусов К. Малевича и художников-респондентов

Тезаурус художников Витебска	Тезаурус К. Малевича
Революция, слом, перемена	Ниспровержение старого мира
Новый творческий подход	Родоначало нового стиля в искусстве
Новое направление (путь)	Указывает путь творчества
Новый концептуальный знак	Экономическая, утилитарная форма
Совершенство	Знак утилитарного совершенства
Бесконечность пространства и времени	Бездна
Символ духовного пути	Философское познавательное движение

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что в основном идея, заложенная автором в произведение «Черный квадрат», совпадает с категориальной структурой представлений современных художников, принявших участие в исследовании.

Что нового внесло время в восприятии «Черного квадрата»? Многие художники и искусствоведы подчеркивали:

- синкретизм, целостность мысли, единство противоположных начал в этом произведении («конец искусства и его начало одновременно», «статика и движение одновременно»);

- ощущение божественного начала, чувство единения с неизвестным, с тайной при восприятии «Черного квадрата» («пространство, где живет бог», «бог», «познание граней добра и зла»);

- значимость «Черного квадрата» в истории искусства, его неоспоримое влияние на сознание людей XX века.

Заключение. В работе представлены результаты эмпирического исследования факторов, определяющих восприятие произведений искусства, на примере «Черного квадрата» К. Малевича. Метод феноменологического интервью и метод тезауруса позволили рассмотреть категориальную структуру, возникающую при восприятии. Восприятие живописи профессиональными художниками характеризуется целостностью, разнообразием, осмысленностью и креативностью.

Внутренняя деятельность восприятия носит конструктивный характер и представляет собой сложный целостный процесс. Эффекты взаимодействия с произведением искусства могут быть разными в зависимости от типа восприятия и степени личной вовлеченности. Для каждого художника решающее значение играет внутренняя установка, настрой на произведение искусства. Важную роль художники придавали вопросам самоопределения в этом мире, смысла существования и своей роли в искусстве.

Оптимальным вариантом художественного образа восприятия следует считать диалектическое соотношение индивидуальности и ее жизненного и художественного опыта восприятия. При таком сочетании эстетическая информация складывается в целостный образ восприятия, приобретающий для субъекта определенную ценность и смысл.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: «Лабиринт», 1999. – 352 с.
2. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко – М.: МГУ, 1988. – 208 с.
3. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
4. Марцинковская, Т.Д. Психология восприятия абстрактного искусства / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2008. – №6. – С. 86.
5. Малевич, К. Собрание сочинений / К. Малевич. – Т. 1. – М.: Гилея, 1995. – С. 151–189.

КУХТОВА Н.В., СТАРОВОЙТОВ А.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

Магистрант.

kukhtovanv@rambler.ru

УДК 316.752

Ценность здоровья педагогов в контексте взглядов Л.С. Выготского

Статья посвящена проблеме изучения ценности здоровья с позиции Л.С. Выготского о высших психических функций. Рассмотрены компоненты здоровья в системе его функционирования, которые подчиняются принципу опосредованного взаимодействия, что полностью соответствует представлению Л.С. Выготского о строении высших психических функций как системе особого типа. Представлено эмпирическое подтверждение взаимосвязи разноуровневого определения здоровья и его ценностных проявлений у педагогов.

Ключевые слова: ценность, здоровье, высшие психические функции, культурно-исторический подход, Л.С. Выготский, педагоги.

A value of health of teachers in the context of looks of L.S. Vygotsky

The article is sanctified to the problem of study of value of health from position of L.S. Vygotsky about higher psychical functions. The components of health are considered in the system his functioning that submit to principle of the mediated cooperation, that fully corresponds to presentation of L.S. Vygotsky about the structure of higher psychical functions as system of the special type. Empirical confirmation of interrelation of different levels' determination of health and its valuable manifestations at teachers is presented.

Key words: value, health, higher psychical functions, cultural and historical approach, L.S. Vygotsky, teachers.

Введение. Каждый человек относится к фактам своего бытия дифференцированно. Он оценивает факты своей жизни по их значимости, реализует ценностное отношение к миру. Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. При этом ценностью является представление о том, что для человека важно, его убеждения и предпочтения. Ценностями могут быть идеи, идеалы, цели, к которым стремиться человек и общество. Существуют общепринятые ценности, такие как: любовь, престиж, уважение, знание, деньги, здоровье; внутригрупповые ценности – политические, религиозные и индивидуальные (личностные). Для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида [9]. И тогда отражением ценности здоровья будет ориентация на ведение здорового образа жизни.

Характеризуя ценность здоровья, еще Сократ отмечал: «здоровье – не все, но все без здоровья – ничто»; несмотря на это, поведение большинства людей не нацелено на ведение здорового образа жизни, не отвечает его критериям.

Актуальность проблемы данного исследования обусловлена противоречиями между все более возрастающими требованиями к формированию здоровой, творческой, активной, социально ответственной личности и несформированностью ценности здоровья на личностном уровне у современных педагогов общеобразовательных учреждений [3].

Многие ученые (Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов) рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности [4; 5]. В.А. Зубков указывает на то, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития [7].

Аксиологические аспекты здоровья, здоровье как социальная ценность, ценностные ориентации личности и общества, их динамика в техногенном мире рассматривались в работах В.С. Барулина, С.С. Бубновой, Е.С. Демиденко, В.М. Димова, В.Д. Жирнова, А.Л. Иванюшкина, О.В. Кобелевой, И.А. Крыловой, В.Н. Паутова, П.В. Петрий, И.В. Силуяновой, П.Д. Тищенко, В.Г. Федотовой и др.

Мировоззренческие основания ценности здоровья изучаются в работах А.А. Алексеева, Н.А. Быховской, А.В. Варфоломеева, Э.С. Демиденко, Н.А. Дудиной, В.А. Иванченко, И.П. Неумывакина, П.Г. Петровой, Т.Я. Свищевой, М.И. Фомина, Л.В. Шаплыпша и др. В рамках психолого-акмеологической школы здоровье и его ценность рассматриваются как важный ресурс успешной жизни, основной показатель эффективности специалиста, успешности его профессиональной деятельности (В.К. Бальсевич, М.М. Безруких, Т.Н. Горобец, А.А. Деркач, О.И. Жданов, Ю.Н. Казаков, В.Н. Касаткин, О.А. Москаленко, М.Ф. Секач, Н.К. Смирнов, В.Д. Сонькин, С.М. Чечельницкая и др.) [3].

И крайне редко можно встретить работы, связанные с ценностью здоровья с точки зрения взглядов Л.С. Выготского [8]. М.Г. Чеснокова отмечает основное преимущество *понятия ВПФ* как объяснительной категории в области психологии здоровья перед более традиционным для науки понятием системы. В том числе она, на основе идей Л.С. Выготского выдвигает и обосновывает представление о здоровье человека как высшей психической функции (ВПФ), раскрывает содержание понятия здоровья как ВПФ, его связь с традиционным системным и уровневым подходами [8].

Следует отметить, что здоровье человека является *продуктом развития*. Физическое здоровье как нормальное функционирование нормально сформированных органов и систем составляет биологическую основу и исходную точку такого развития. При этом физический дефект, как показал еще Л.С. Выготский (1983), не препятствует достижению социального и психологического здоровья личности и может быть компенсирован на других уровнях [8].

Суть культурно-исторической теории в том, что натуральные психические функции становятся высшими. Отсюда и роль обучения, которое ведет за собой развитие и превращает функции из натуральных в высшие. Если рассматривать эти особенности культурно-исторического подхода с позиций классической науки, то ее предметом становятся высшие психические функции [5].

Как любая ВПФ здоровье человека проходит в своем развитии две стадии: от интерпсихической к интрапсихической, от социальной к индивидуальной, от внешнего требования общества к индивиду к собственной потребности человека «быть здоровым». Понимание здоровья как ВПФ сопоставляется с существующими направлениями, использующими идеи Л.С. Выготского и культурно-исторической теории в области психологии здоровья, в частности с клинической психологией телесности.

Таким образом, проблема здоровья как системного качества тесно связана с разрешением индивидом реальных жизненных противоречий и выступает перед ним как *индивидуальная жизненная задача*. Индивид оказывается единственным субъектом, способным обеспечить баланс всей этой сложной системы, которая составляет реальную целостность личности. И этот факт превращает проблему здоровья человека в проблему психологическую. В свое время Л.С. Выготский отмечал, что в ходе онтогенеза психологическая сторона все больше выходит на первый план, становясь в конечном счете ведущей и подчиняя себе все другие стороны развития личности (Горюнова и др., 1990), в частности физиологическую, что нашло отражение во введенном им понятии «психологическая физиология» (Выготский, 1977, 1982) [5].

Здоровье человека как ВПФ – это произвольно регулирующаяся система. Регуляция баланса всей системы как основы целостности индивида осуществляется личностным или духовным уровнем. В этом смысле целесообразно различать собственно психический и духовный уровень личности как образующие системы здоровья человека. Если психическая регуляция физиологических и поведенческих процессов осуществляется на основе природных, биологических законов эволюции (А.Н. Северцов), то в основе личностной регуляции (саморегуляции) лежат интериоризованные социальные отношения (Л.С. Выготский) [5,8].

По мнению Б.С. Братуся, психическое здоровье нужно рассматривать как образование, имеющее сложное, поуровневое строение. Первый уровень – уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности. Следующий уровень – уровень индивидуально-психического здоровья, оценка которого зависит от способностей человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений. Высший уровень психического здоровья – личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека. Б.С. Братусь отмечает, что «человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, находить к ним нужные пути, быть деятельным, успешным, самодостаточным и т.п.) и одновременно личностно ущербным, больным: не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, удовлетворяться суррогатными ценностями» (Б.С. Братусь) [4].

Как отмечает М.Г. Чеснокова, уровни здоровья – физический, социальный и духовный – выступают основными образующими факторами системы здоровья как ВПФ. Иерархия этих факторов достаточно условна, она отражает только порядок их возникновения в историческом развитии. В процессе живого функционирования системы проблемы на одном из уровней могут отражаться на любом другом, вне зависимости от его положения в иерархии. Так, проблемы на физическом уровне, преломляясь в системе образов как регуляторов поведения (психический уровень), могут вызывать отклонения от поведенческой нормы и разрушать отношения человека с другими людьми (социальный уровень) [8; 9]. Так, представ-

ление о здоровье как о ВПФ рассматривает здоровье человека как динамическую развивающуюся систему, включающую физический, социальный, психический и духовно-личностный уровни здоровья, находящиеся в отношениях опосредованного взаимодействия.

Целью данной работы являлся теоретический анализ проблемы здоровья в контексте идей Л.С. Выготского и эмпирическое подтверждение взаимосвязи здоровья и его ценностного компонента личности педагога.

Материал и методы. Аналитический обзор научных источников и психодиагностических методик: «Опросник для диагностики жизненных целей» (И.Г. Сенин), Краткая форма оценки здоровья (MOS SF-36) (John E. Ware), статистический анализ данных (корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение. Формирование здоровья как ВПФ напрямую связано с развитием самосознания человека. В индивидуальном сознании представление о здоровье проходит ряд стадий: осознание здоровья как инструментальной ценности; осознание здоровья как цели; осознание здоровья как способа существования. Последняя стадия предполагает обретение человеком своего индивидуального жизненного стиля.

Так, корреляционный анализ показал, что неспецифические качества жизни, связанные со здоровьем (физический и психический компоненты) имеют взаимосвязь с терминальными ценностями: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности (таблица 1).

При этом социальное здоровье имеет отрицательную корреляционную связь со всеми ценностями, что позволяет судить о незначительном вкладе социального здоровья в систему ценностей педагогов.

Таблица 1 – Взаимосвязь компонентов здоровья и ценностей педагогов

	Ц_собств. престиж	Ц_матер. положение	Ц_креативность	Ц_соц. контакты	Ц_развитие себя	Ц_достижения	Ц_дух. удовлетв.	Ц_сохр. индивид.
Здоровье_физическое	,538**	,510**	,543**	,526**	,576**	,588**	,612**	,542**
Здоровье_ролевое	,592**	,550**	,597**	,611**	,574**	,540**	,609**	,534**
Здоровье_боль	,492**	,618**	,567**	,536**	,529**	,505**	,514**	,509**
Здоровье_общее	,561**	,555**	,525**	,572**	,513**	,545**	,584**	,516**
Здоровье_жизнеспособность	,255**	,167**	,288**	,326**	,376**	,233**	,325**	,246**
Здоровье_социальное	-,496**	-,464**	-,485**	-,501**	-,464**	-,470**	-,487**	-,487**
Здоровье_эмоциональное	,527**	,526**	,517**	,551**	,541**	,536**	,546**	,492**
Здоровье_психическое	,403**	,325**	,466**	,435**	,534**	,446**	,493**	,376**

Таким образом, можно отметить, что здоровье, это гармония как в отношениях человека с самим собой, но не с окружающей средой: другими людьми, обществом. При этом социальная составляющая здоровья имеет наименьшее значение для современным педагогов. Основываясь на взглядах Л.С. Выготского, можно заключить, что обобщенный культурно-исторический подход к проблеме здоровья включает в себя ценностно-смысловую сферу.

Заключение. Понимание характера опосредующих связей уровней здоровья способствует преодолению отраслевого характера психологического знания и налаживанию продуктивного взаимодействия психологии здоровья с другими областями психологической науки.

Из представления о здоровье как ВПФ вытекает, что здоровье человека – динамическое образование. Оно не может быть достигнуто/сохранено раз и навсегда. На каждом новом этапе социального и личностного развития нахождение здорового баланса – оптимальной интеграции различных составляющих системы (успешное разрешение противоречий разных уровней) представляет для индивида самостоятельную задачу для педагога.

Таким образом, отношения уровней здоровья как элементов системы в ее живом движении и функционировании подчиняются не столько принципу иерархии, сколько принципу опосредованного взаимодействия, что полностью соответствует представлению Л.С. Выготского о строении ВПФ как системе особого типа и подтверждается эмпирическими данными.

Список использованной литературы:

1. Березовская, Р.А. Отношение менеджеров к здоровью / Р.А. Березовская // Вести. С.-Петербург. ун-та. – Сер. 16. Психология. Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 61–70.
2. Богачева, Т.Ю. Здоровье в системе жизненных ценностей современного специалиста : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Т.Ю. Богачева. – Москва, 2010 – 183 с.
3. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.
4. Выготский, Л.С. Конкретная психология человека / Л.С. Выготский // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1986. – № 1. – С. 52–63.
5. Зинченко, Ю.П. Психологическое здоровье и профессиональная самореализация руководителя / Ю.П. Зинченко, И.С. Бусыгина // Нац. психол. журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 89–95.
6. Зубков, В.А. Развитие позитивных личностных характеристик психологического здоровья младших подростков в учебной деятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / В.А. Зубков. – Нижний Новгород, 2010. – 28 с.
7. Чеснокова, М.Г. Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода / М.Г. Чеснокова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2015. – №2 – С.23–36.
8. Чеснокова, М.Г. Общепсихологические основания исследования здоровья личности / М.Г. Чеснокова // Нац. психол. журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 96–102.

ЛАУТКИНА С.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

lautkina@tut.by

УДК 37.043.2(476)

Инклюзивное образование в Республике Беларусь в аспекте идей Л.С. Выготского

Идея создания инклюзивного обучения как системы, органично соединяющей специальное и общее образование, принадлежит Л.С.Выготскому. Л.С.Выготский показал необходимость такого обучения для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка дефекта. В статье проанализированы проблемы организации инклюзивного образования в Республике Беларусь в аспекте идей Л.С. Выготского.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития.

Inclusive education in the republic of belarus in terms of the ideas of L.S. Vygotsky

The idea of the creation of inclusive training as the system which harmoniously combines special and general education belongs to L.S. Vygotsky. L.S. Vygotsky showed the necessity of such training for successful practice of social compensation of the disability of a child. The problems of the organization of the inclusive education in the Republic of Belarus in terms of the ideas of L.S. Vygotsky are analyzed in the article.

Key words: inclusive education, disabled children.

Введение. Идея создания инклюзивного обучения как системы, органично соединяющей специальное и общее образование, для преодоления у детей социальных последствий дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С.Выготскому, который показал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США, и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в Белоруссии. В связи с этим цель исследования – проанализировать проблемы организации инклюзивного образования в Республике Беларусь.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение передового педагогического и психологического опыта).

Результаты и их обсуждение. Еще в 30-ые годы Л.С.Выготский, одним из первых, указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он отмечал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию и обучению [1].

Инклюзивное образование – мировая тенденция развития общего образования, предполагающая включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (образовательных, культурных, языковых, гендерных, конфессиональных и др.) в единый образовательный процесс. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Инклюзия предусматривает гибкую трансформацию образовательной системы в соответствии с индивидуальными потребностями, познавательными возможностями и способностями каждого ребенка.

Впервые в Республике Беларусь инклюзивные тенденции были обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы. Ныне принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь (приказ № 608 от 22.07.2015), подписана Конвенция ООН о правах инвалидов (№ 401 от 24.09.2015), понятие инклюзивного образования будет внесено в Кодекс Республики Беларусь об образовании. Для успешного развития инклюзивного образования в нашей стране имеются следующие предпосылки: развитое интегрированное обучение и воспитание; созданная в ряде учреждений образования безбарьерная среда; функцио-

нирование ресурсных центров; апробация модели инклюзивного образования в ряде школ республики; выстраиваемая система подготовки педагогов для системы интегрированного и инклюзивного образования; развернутая работа по формированию толерантного отношения к лицам с ОПФР и инвалидностью. С целью формирования в общественном сознании позитивного образа лиц с ОПФР создана и представлена на телевидении серия документальных фильмов на тему

«Каждый имеет право быть разным». Активно проводится просветительская работа по формированию толерантного отношения к проблеме инвалидности, реализуются республиканские, областные и региональные мероприятия с участием детей с ОПФР и их сверстников: фестивали детского творчества, областные выставки декоративно-прикладного творчества, республиканские спартакиады, конкурсы, фестивали. Вопросы инклюзивного образования обсуждаются в средствах массовой информации. Наиболее активны в продвижении идей инклюзивного образования общественные объединения: ОО «БелАПДИиМИ», МБО «Дети. Аутизм. Родители», ОО «БелАПДИиМИ», БО «Белорусский детский хоспис», ЮНИСЕФ, представительство Международного детского фонда.

В республике функционируют учреждения общего среднего образования, в которых создана безбарьерная среда. Прогнозируется, что к 2020 году безбарьерная среда жизнедеятельности будет создана в 10% учреждений общего среднего образования; в последующем – все вновь строящиеся учреждения общего среднего образования будут изначально оснащаться безбарьерной средой. Организация процессов обучения и воспитания лиц с ОПФР предполагает наличие и вариативной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, методической базы, как из общей, так и специальной педагогики и психологии. Непременным условием социокультурной среды в инклюзивном образовании является социогуманная атмосфера учреждения образования, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

В условиях инклюзивного образования возрастают требования к подготовке специалистов, обеспечивающих обучение и воспитание лиц с ОПФР. Так, основными ориентирами подготовки специалиста по работе с детьми с ОПФР, согласно новому образовательному стандарту высшего образования, являются: 1) способность реализовывать коррекционный компонент в образовании ребенка с ОПФР; 2) умение обеспечивать сопровождение ребенка от рождения до 18 лет; 3) готовность работать в различных типах учреждений образования. С 2014-2015 учебного года по всем педагогическим специальностям введена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования». В трех вузах республики: БрГУ имени А.С. Пушкина, БарГУ, ВГУ имени П.М. Машерова читается курс «Основы инклюзивного образования». С 1 сентября 2016 г. на базе факультета специального образования БГПУ имени М. Танка функционирует институт инклюзивного образования. С 2015 года реализуется международный проект ТЕМПУС IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». В реализации данного проекта участвуют ВГУ имени П.М. Машерова, МГПУ имени И.П. Шамякина, АПО. Важным компонентом подготовки специалистов инклюзивного образования является овладение ими современными психолого-педагогическими технологиями, формами и методами межкультурного образования, личностно-ориентированными технологиями и интерактивными методами обучения, которые способствуют формированию и развитию ценностных ориентаций обучающихся, способности к сотрудничеству, диалогу, взаимопомощи.

Заключение. Бесспорно, и Республике Беларусь, предстоит много сделать по продвижению идей инклюзивного образования. Для этого необходимо: 1) более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах учреждений; 2) создание условий для получения образования «особых» детей во всех учреждениях общего и дополнительного образования; 3) совершенствование системы подготовки, переподготовки кадров для работы с детьми и их родителями; 4) создание социальных, педагогических, психологических моделей и образовательных технологий инклюзивного образования; 5) диверсификация содержания образования с целью удовлетворения потребностей всех категорий «особых» детей; 6) поддержка образовательных инициатив по развитию толерантности в учреждениях образования и обществе; 7) использование информационных технологий и развитие дистанционного образования «особых» детей; 8) создание системы комплексного мониторинга развития и социальной инклюзии детей; 9) «подушевое» финансирование обучения детей с ОПФР в учреждениях образования в соответствии с тяжестью имеющегося дефекта; 10) введение должности «педагог-ассистент» для работы с отдельными категориями детей с ОПФР; 11) рассмотрение возможности повышения тарифных окладов учителей-дефектологов за работу в особых условиях и др.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

МИЛАШЕВИЧ Е.П.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

vsu@mail.ru

УДК 159.923.2:316.66-053.85

Роль социального статуса в динамике развития зрелой личности

Статья посвящена проблеме стадийности психического развития в зрелом возрасте. Рассматриваются притязания на социальный статус как возрастное новообразование периода средней зрелости. Раскрываются характеристики социального статуса в представлениях людей в зрелом возрасте. Показана динамика притязаний на социальный статус на разных стадиях развития в зрелости.

Ключевые слова: динамика развития, стадийность, психические новообразования, социальный статус, социальное положение, престиж, авторитет, зрелость.

The role of social status in the dynamics of a mature personality development

The article deals with the problem of stages of mental development in adulthood. We consider the claim to social status as age neoplasm average maturity period. Reveals the characteristics of social status in the views of people in adulthood. The dynamics of claims on the social status at different stages of development in adulthood.

Key words: dynamics of development, by stages, mental tumors, social status, social status, prestige, authority, maturity.

Введение. Сегодня можно говорить о новом этапе психологических исследований периода зрелости человека. Возрождение интереса к взрослым теориям развития и эмпирическим исследованиям, можно объяснить несколькими обстоятельствами: а) повышение ответственности и активности личности как творца своей жизненной стратегии на ступени зрелости; б) разработка качественно нового подхода к психо-

диагностике личности в период зрелости, когда становится необходимым выявить не только потенциальные возможности развития взрослого человека, но и прогнозировать процесс его развития; в) активизация службы оказания психологической помощи людям разного пола, возраста и социального положения; в) постулирование современной концепции зрелости, что развитие – или, по крайней мере, потенциал развития – существует на протяжении всей жизни человека.

Согласно Л.С. Выготскому, процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации, и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определённым строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого [1]. Таким образом, отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие, как целого, так и его частей. Под динамикой развития Л.С. Выготский понимает совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сращения структурных новообразований каждого возраста [1]. Психологические новообразования, как некий целостный «механизм», определяют поведение и деятельность человека, его взаимоотношения с людьми, его отношение к окружающему и к самому себе. Поэтому самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста, с точки зрения Л.С. Выготского, является понимание отношений между личностью и окружающей социальной средой на каждой возрастной ступени. Понятие «социальной ситуации развития» является очень плодотворным для анализа внутренних закономерностей, динамики психического развития, для выделения своеобразия исходного момента развития субъекта на каждом из возрастных этапов. На необходимость учета исторической ситуации для познания взрослого человека, понимания его возрастных и личностных особенностей указывает ряд отечественных и зарубежных учёных (Б.С. Братусь, В.В. Знаков, А.И. Кочетов, Н.Н. Обозов, Д.И. Фельдштейн, П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Гивитц).

Социальная ситуация развития представляет собой историко-культурный аспект жизнедеятельности субъекта в обществе, включающий такие составляющие: 1) объективные условия онтогенеза и социогенеза – социальные, политические, экономические, правовые и пр. предпосылки развития личности; 2) социальный статус – историко-культурные и хронологические характеристики возраста зрелости в данном обществе; 3) социальные роли, реализующие общую социальную позицию взрослого – систему его отношений к условиям, статусу, ролям, выражаемую в его установках, ценностях. Для полной характеристики социальной ситуации развития необходимы и демографические данные, которые, как указывал Б.Г. Ананьев, редко привлекаются, хотя и полезны для характеристики условий общественного развития человека [2].

По мнению Л.С. Выготского, новый психологический облик человека (психологическое новообразование) разрушает прежнюю ситуацию развития и способствует развитию другой социальной ситуации, которая в гораздо большей степени соответствует его новым возможностям. Взрослые же люди в значительной степени сами определяют собственную социальную ситуацию и стиль взаимоотношений с окружающими. Вследствие этого мы считаем важным изучение отношений человека в зрелом возрасте к различным сторонам социальной жизни, и в частности отношение к статусу, его осознание и переживание, которое во многом определяет внутреннюю позицию взрослого человека и его образ жизни.

Образ жизни взрослого выступает как совокупность различных обстоятельств и событий, которые детерминируют его развитие. Основой образа жизни личности является её статус, представляющий собой ее положение в обществе или место в определённой конкретной социальной структуре.

Материал и методы. Как показали исследования отечественных и зарубежных психологов (Ануфриев Е.А., Майерс Д., Парыгин Б.) социальный статус занимает особое место в жизни личности и влияет на многие аспекты ее жизнедеятельности [3; 4]. Под социальным статусом понимается «некоторое единство объективно присущих индивиду характеристик, определяющих его место в группе, и субъективного восприятия его другими членами группы» [5]. Б.Г. Ананьев, описывая генезис статуса человека, отмечал, что с началом самостоятельной общественно-трудовой деятельности строится собственный статус личности, связанный со статусом семьи из которой он вышел. Но под влиянием обстоятельств и исторического времени собственный статус может видоизменяться и преобразовываться. Статус личности как бы «задан» сложившейся системой общественных отношений, социальных образований, объективно определяющих место личности в социальной структуре. В то же время статус личности изменяется в зависимости от меры активности самого взрослого, который может осознавать своё положение в обществе и стремиться укрепить свой статус или, напротив, относится к нему пассивно, приспособляясь к существующему положению. Б.Г. Ананьев отмечает, что «деятельная субъективная сторона статуса выступает в виде позиции личности, которую он занимает в условиях определённого статуса» [2]. Так понятие статуса может быть дополнено понятием позиции личности. В силу сложности общественных отношений каждый индивид занимает множество позиций (профессиональная позиция, семейная, общественно-политическая и т.д.), различающихся по своему значению, определённости и другим признакам. Статус человека объективен, но чтобы понять его влияние на личность, надо не только иметь объективные данные об этом положении, но и представлять внутреннюю позицию взрослого, т.е. знать, как человек переживает своё положение, его отношение к своему статусу. Статус может осознаваться личностью частично или целостно, адекватно или неадекватно, пассивно или активно (приспосабливаясь к нему или защищая свои права).

Для изучения отношения к своему социальному статусу в период зрелости мы предложили респондентам продолжить следующие фразы:

Социальное положение, которое я занимаю.....

Для меня престижно.....

Мой авторитет.....

Для достижения значимости в обществе.....

Я живу так.....

Мои социальные связи.....

В качестве объекта исследования выступали мужчины и женщины 289 человек в возрасте от 28 до 40 лет (199 женщин и 90 мужчин). Зрелый возраст, согласно функционально-стадиальной модели онтогенетического развития Ю.Н. Карандашева, рассматривается в следующих возрастных границах: период 28-36 лет определяется как возраст средней социальной зрелости и имеет две стадии развития (I стадия – 28-32 года и II стадия – 32-36 лет), а период 36 – 44 года как возраст поздней социальной зрелости, имеющий также две стадии развития (I стадия – 36 – 40 лет и II стадия – 40-44 года) [6].

Результаты и их обсуждение. Завершая предложение о социальном положении, респонденты указывают на степень удовлетворённости своим статусом, дают ха-

рактеристику (позитивную и негативную) своего положения в обществе и делают ссылки на профессиональную должность, значимый круг общения, семейные роли. Анализ содержания высказываний респондентов показал, что наиболее высокая степень удовлетворённости своим статусом характерна для возрастной категории 28 –32 года, а самая низкая для взрослых в возрасте от 32 до 36 лет (статистически значимы различия $\chi^2 \text{ э } = 3,05$ при вероятности ошибки $p = 10\%$). Динамика удовлетворенности и неудовлетворённости своим социальным положением людей зрелого возраста представлена на рисунке 1.

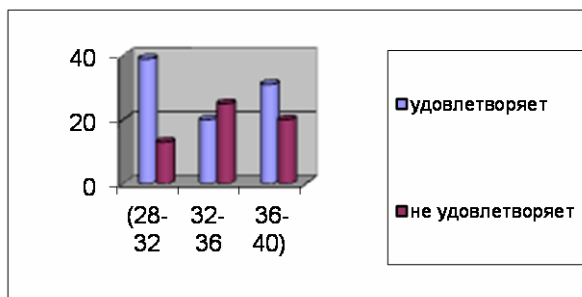


Рисунок 1 – Отношение людей зрелого возраста к социальному положению.

Степень неудовлетворённости своим социальным положением повышается на второй стадии средней зрелости и снижается на первой стадии поздней зрелости. Для установления соотношения позитивных и негативных оценок относительно социального положения мы использовали расчёт коэффициента Яниса. Оказалось, что коэффициент позитивных оценок (таких как высокое, престижное, значимое, хорошее социальное положение) снижается на второй стадии средней зрелости и возрастает на первой стадии поздней зрелости (соответственно стадиям – 0,21; 0,01; 0,05). Также желание изменить свое социальное положение высказывают 23% мужчин и женщин в возрасте от 32-36 лет, и только 9% в возрасте 28-32 лет и 36-40 лет, что является статистически значимым ($\chi^2 \text{ э } = 3,06$ при вероятности ошибки $p = 10\%$). Полученные результаты можно интерпретировать как стремление (активные притязания) к повышению своего статуса на второй стадии средней зрелости.

Рассматривая отношение респондентов к социальному статусу, нам необходимо остановиться на двух важнейших его характеристиках – престиж и авторитет, как своеобразной меры признания человека. Среди всех участников исследования, 17 чел. не закончили предложение «Для меня престижно...», и 2 чел. дали ответ не знаю. Для 4% респондентов понятие престижа не имеет никакого значения, остальные респонденты выдвинули в качестве критериев престижа следующие. На первой стадии средней зрелости 28-32 года, по мнению респондентов, престижно иметь высокий образовательный и культурный уровень, хорошую работу или должность, признание окружающих, материальную независимость, материальные ценности, интересный внешний облик, семью и детей, а также осознавать свою самооценку. На второй стадии средней зрелости (32-36 лет) важным для престижа выступает признание окружающих, материальная независимость, семья, дети, социальное положение, личностные качества, наличие хорошей работы или должности, материальные ценности, возможность быть в центре внимания. На первой стадии поздней зрелости (36-40 лет) как указывают опрошенные, престижно наличие хорошей работы или должности, признание окружающих, высокий образовательный и культурный уровень, семья, дети, материальная независимость, круг общения, профессиональная компетентность.

Особых различий в ответах женщин и мужчин не наблюдается. Характерным для первой стадии средней зрелости (в сравнении с другими) наличие таких кри-

териев как внешний облик («хорошо выглядеть», «модно одеваться», «быть в форме») и самооценку («быть личностью», «быть на высоте», «быть свободным и независимым»). Для второй стадии средней зрелости выдвижение на первый план критерия признания и связь престижа с социальным положением, а также стремление быть в центре внимания. Для первой стадии поздней зрелости характерно выделение значимого круга общения и профессиональной компетентности как факторов, влияющих на престиж человека.

Анализ предложений «Мой авторитет.....» показал, что все высказывания респондентов можно разделить на две группы. Первая группа, характеризует собственный авторитет человека, вторая (34%) – указывает на авторитетное для респондента лицо (например: родители, друг, муж, литературный герой, легендарная личность и т.д.). Оценивают свой авторитет как высокий, положительный, значимый 20% респондентов, 10 % считает, что авторитет помогает в жизни человека и 9% указывают, что авторитет зависит от личности. Около 3% людей заработали свой авторитет трудом, а 5% хотят иметь более высокий. Некоторых респондентов не удовлетворяет их собственный авторитет среди окружающих (3%), характеризуют его как удовлетворительный и не сложившийся (10%), считают его не важным для человека (6%). Возрастных и половых различий в оценке авторитета людьми зрелого возраста установить не удалось.

По мнению респондентов возраста средней и поздней зрелости, наиболее важными факторами, влияющими на достижение значимости в обществе, является личностная и трудовая активность человека. Среди значимых качеств и характеристик личности респонденты выделяют: уверенность, честность, порядочность, инициативность, умение слушать и брать на себя ответственность, уважать других людей, интеллект, целенаправленность, устремленность, самосовершенствование, высокий авторитет и т. д. Характеризуя трудовую активность личности, респонденты указывают на высокий профессиональный уровень, необходимость очень много и успешно работать, сделать карьеру, заниматься общественной деятельностью. Среди внешних факторов достижения значимости в обществе респонденты первой стадии средней зрелости выделяют наличие образования, нужных связей, деньги (27%), респонденты второй стадии средней зрелости – социальное положение, удачу или везение (14%), респонденты первой стадии поздней зрелости – хороших друзей, стабильное материальное положение, необходимые социальные связи (20%).

Отношение к социальным связям респонденты выражают в следующих категориях: устраивают в возрасте от 28 до 32 лет (15%), в возрасте 32-36 лет (23%), в возрасте 36-40 лет (20%); не удовлетворяют 9% респондентов возраста средней зрелости и 19% в возрасте поздней зрелости, 8% респондентов желают их улучшения и упрочения, преимущественно на второй стадии средней зрелости. Позитивная оценка социальных отношений, связей превышает негативную их оценку на всех возрастных стадиях развития (различия статистически значимы при вероятности ошибки $p = 10\%$).

Продолжая фразу «Я живу так.....», участники исследования в возрасте средней зрелости чаще указывают на соответствие образа жизни своему желанию («живу, так как хочу», «как нравится», «как чувствую»), чем участники возраста поздней зрелости ($\chi^2 = 6,13$ при вероятности ошибки $\alpha = 2\%$). В соответствии со своими возможностями («как могу», «как умею», «как получается»), так завершают фразу 13% респондентов, исходя из условий («как требует время», «как позволяет материальное положение», «как того требуют обстоятельства»), 11 % респондентов всех возрастных групп. Некоторые люди зрелого возраста (14%) считают, что живут в соответствии со своими

нравственными нормами («живу, как считаю нужным», «как поз воляет моя совесть», «как меня воспитывали») и 6% уверены, что могли бы жить гораздо лучше. Среди вариантов ответов встречаются и такие: «живу, как не должен жить» (2%), «как сам заслужил» (2%), «нет возможности жить по-другому» (4%), «как большинство людей» (3%), «живу хорошо» (1%), «однообразно и скучно» (3%).

Заключение. Можно сделать вывод, что притязания на статус – это характерное для первой стадии средней зрелости (32-36 лет) психическое новообразование, основу которого составляет отношение к статусу, его осознание и переживание, что определяет внутреннюю позицию взрослого человека. Притязания на социальный статус доминируют в когнитивных репрезентациях личности на второй стадии средней зрелости (32-36 лет), что выражается в неудовлетворённости своим социальным положением и в стремлении к его изменению.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л.С. Выготский. – Т.4. Детская психология // Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1980.
3. Ануфриев, Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М.: Моск. гос. университет, 1984.
4. Майерс, Д. [Myers D.] Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2008.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008.
6. Карандашев, Ю.Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей / Ю.Н. Карандашев: Дис. ...докт. психол. наук. – Л., 1991.

ПАШКОВИЧ С.Ф., БОГОМАЗ С.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.
Аспирант.

Доцент, кандидат психологических наук.
suhov69@mail.ru

УДК 159.9.072.432

Особенности психологической адаптации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата

В статье рассматриваются проблемы психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающих вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

Peculiarities of psychological adaptation of people with damage to the musculoskeletal system

In the article the problems of psychological adaptation of people with disabilities arising from damage to the locomotor apparatus.

Key words: psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

Введение. Тяжелое повреждение опорно-двигательного аппарата, не позволяющее человеку свободно перемещаться в пространстве, совершать элементарные действия по самообслуживанию, неизбежно негативным образом влияет на качество его жизни.

В тоже время, по мнению Л.С. Выготского, «всякий дефект, т.е. какой-либо телесный недостаток, ставит организм перед задачей преодолеть этот дефект, восполнить недостаток, компенсировать ущерб, приносимый им. Таким образом, влияние дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он ослабляет организм, подрывает его деятельность, является минусом, с другой – именно потому, что он затрудняет и нарушает деятельность организма, он служит стимулом к повышенному развитию других функций организма, он толкает, побуждает организм к усиленной деятельности, которая могла бы компенсировать недостаток, преодолеть затруднения» [1]. Из этого следует, что своевременно оказанная психологическая помощь человеку в ситуации, осложненной повреждением опорно-двигательного аппарата, может способствовать его переходу из состояния пассивной приспособительной жизнедеятельности к состоянию активного поиска способов реабилитации, путей самореализации и улучшения качества собственной жизни.

В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, С.В. Духновский, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминов, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др. Начиная со второй половины прошлого века в научной психологической литературе появляется всё больше зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению копинг-поведения. За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж. Амирхан, М. Арнольд, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В настоящее время все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненных различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями. Однако исследований, посвященных изучению особенностей адаптационных механизмов в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где сложные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. В связи с этим актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, способствующей осознанию своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата для улучшения качества жизни.

Материал и методы. Материалом послужили данные, накопленные в течение работы авторов с людьми с повреждением опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса

и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); интегративная эклектика путем триангуляции – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [2]. Выбор метода в каждом случае обосновывался его возможностью выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение. Субъективная оценка качества жизни, а также ощущение психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека. Однако, даже если человек передвигается обычным способом, то есть, без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться переоценкой своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Мы согласны с точкой зрения Ш. Бюлер, которая считала, что «главная движущая сила развития личности – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя». Ш. Бюлер причиной психического нездоровья человека считала отсутствие жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [4]. В тоже время, один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [5].

Повреждение опорно-двигательного аппарата коренным образом меняется образ жизни. Естественная и привычная для человека активная деятельность, после травмы или заболевания во многом ограничивается, а в некоторых сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-

двигательного аппарата, приводящие к серьезному ограничению в свободе передвижения, переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь. Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [3]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после тяжелого повреждения опорно-двигательного аппарата является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата нами была разработана программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата. Программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели. Основной целью про-

граммы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации.

Для оценки эффективности программы нами была использована методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [3]. Выбор методики обосновывается следующим образом: причины невротизации заключаются в несоответствии сочетания желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направлены на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного несоответствия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования различных негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов полученных участниками программы после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе с течением времени не только не отошли от занятых ими позиций, но и продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации в данном случае можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека в условиях физических ограничений. Помимо этого нами был применен качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

Заключение. Таким образом, наше исследование продемонстрировало возможности программы психологической адаптации человека с повреждением опорно-двигательного аппарата. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании

испытуемых. Одним из свидетельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка движения к намеченной цели не принесет ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения в своих возможностях. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно предположить, что испытуемые долгое время представляли, что неуспех во всех делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у них слишком много планов, и у них просто не хватает времени для реализации всего задуманного. На данный момент можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, во многих случаях является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит положительных результатов. Данные исследования показывают, что успеха в любых сферах человек с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных

представлений. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что программа психологической адаптации может быть использована психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата для улучшения качества их жизни.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Янчук, В.А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник. / В.А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. – Мн., 2001. – 48 с.
3. Богомаз, С.Л. Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата : монография / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2015. – 196 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. Перевод с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Эриксон, М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.

ПОТАШЁВА Ю.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

djl-pr@mail.ru

УДК 159.9(091)(470)«19»

Гений Л.С. Выготского

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы творчества Л.С. Выготского. В статье раскрыты основные направления научных исследований Л.С. Выготского. Дается краткий анализ основных положений и воззрений психолога, а также векторы продолжения идей в работах учеников.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, психология искусства, сознание, мышление и речь, культурно-историческая теория.

The Genius Of L.S. Vygotsky

The article is devoted to theoretical analysis of the problem of creativity of L.S. Vygotsky. In the article basic directions of scientific researches of L.S. Vygotsky. A brief analysis of the main provisions and attitudes of the psychologist and the directions in which the continuation of ideas in the works of the students.

Key words: L.S. Vygotsky, psychology of art, consciousness, thinking and speech, cultural-historical theory.

Введение. Несомненно, одной из самых значимых фигур в отечественной психологии является Лев Семенович Выготский. Вряд ли в современном психологическом мире есть психолог с таким широким диапазоном исследовательских интересов, какой был у Л.С. Выготского. Его исследования были многогранны и касались не только психологии, но и дефектологии, и неврологии, и психиатрии, и психолингвистики, у него были и экспериментальные работы в названных областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, неклассической психологии.

«Лев Семенович Выготский, бесспорно, занимает исключительное место в истории советской психологии. Именно он заложил те основы, которые стали ис-

ходными для ее дальнейшего развития и во многом определили ее современное состояние... Нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л.С. Выготский не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, пато- и нейропсихология – во все эти области он внес новую струю» [1]. Трудно поверить, что эти слова относятся к человеку, посвятившему психологии немногим более десяти лет своей жизни – и лет нелегких, отягощенных смертельной болезнью, сложностями быта, непониманием и даже травлей.

Труды Л.С. Выготского признаны не только на постсоветском пространстве, но и за рубежом. Среди его последователей можно назвать имена таких выдающихся психологов, как А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, П.И. Зинченко, Л.В. Занков и др. В 1970-е годы теории Л.С. Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. В последующее десятилетие все основные труды Л.С. Выготского были переведены и легли, наряду с Ж. Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. С именем советского психолога в Северной Америке связывают возникновение социального конструктивизма. Пропагандистами научного наследия Л.С. Выготского и его учеников (прежде всего А.Р. Лурия) в США стали М. Коул и его коллеги.

Американский философ С. Тулмин назвал Л.С. Выготского Моцартом психологии. Как и Моцарт, Выготский рано ушел из жизни, успев сделать непостижимо многое. «Если бы в этом возрасте ушел из жизни Фрейд, наука не знала бы психоанализа; если бы ушел Павлов – не знала бы учения об условных рефлексах» [2].

Материал и методы. С целью изучения творческого наследия Л.С. Выготского применялись методы теоретического исследования: анализ и сравнение и обобщение.

Результаты и их обсуждение. В ходе анализа литературных источников были определены основные направления научных изысканий Л.С. Выготского. Так, в начале творческого пути он предстает как литературовед и литературный критик, пишет исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира», которое по окончании университета представил в качестве дипломной работы, позже этот труд опубликован в качестве приложения ко второму изданию «Психологии искусства». Особенность данной работы и ее отношение к психологии определяется тем, что при анализе Лев Семенович использует новейшие идеи современной ему психологии, чем и заложил основы психологического подхода к литературному творчеству. Это позволило в дальнейшем написать и защитить диссертацию по психологии искусства.

Как отмечает Л.А. Пергаменщик, именно в работах по психологии искусства Л.С. Выготский сформулировал свое представление о человеке, о жизни и смерти, и тем самым представил контуры возможной психологии [3, с. 4]. Ранний Выготский затрагивает проблему одиночества, а также обращается к проблеме страдания, освещение которой редко встретишь и в современной психологии. «Только через страдания человек может прикоснуться к вечному и к бессмертному, только через страдание он в состоянии преодолеть тревогу смерти и судьбы» [3, с. 6]. Таким образом, идеи Л.С. Выготского входят в предмет экзистенциальной психологии, в социальный конструктивизм, в кризисную психологию.

Еще в «Психологии искусства» Л.С. Выготский ввел понятие эстетического знака как элемента культуры. Обращение к знаковым системам, которые творятся культурой народа и служат посредниками между тем, что обозначается системами знаков, и субъектом (личностью, которая ими оперирует), изменило общий

подход Л.С. Выготского к психическим функциям [1]. Применительно к человеку, в отличие от животных, он рассматривает знаковые системы как средства культурного развития психики. Это глубоко новаторское представление побудило его включить в круг психических функций человека знаково-опосредованный уровень их организации.

Руководствуясь этой идеей, Л.С. Выготский и его ученики провели большой цикл исследований развития психики, прежде всего таких ее функций, как память, внимание, мышление. Эти работы вошли в золотой фонд исследований развития психики у детей.

Занятия медициной позволили Л.С. Выготскому овладеть кругом проблем нейрологического и психиатрического характера, имеющих отношение к проблемам понимания, формирования понятий и к проблемам сознания. Основное внимание Л.С. Выготского было сосредоточено на проблеме сознания, а именно на том, как и в каких видах представлено сознание в жизни индивида. По мнению Л.С. Выготского, к этой проблеме нельзя подходить ни с позиций генетического наследования, ни с позиций обусловленности сознания воздействием среды. В процессе своего становления ребенок под влиянием воспитания и приобретенного социального опыта «присваивает» себе определенные способы восприятия, мышления и поведения. В своих работах Л.С. Выготский пытался в терминах психологии показать, как присвоение культуры, социализация и развитие мышления обретают свою форму во внутренней жизни ребенка, особенно под влиянием внутренней речи. Л.С. Выготский радикально переосмыслил роль внутренней речи в становлении сознания взрослого человека.

В исследовании речевого мышления по-новому решается проблема локализации высших психических функций как структурных единиц деятельности мозга. При изучении развития и распада высших психических функций на материале детской психологии, дефектологии и психиатрии Л.С. Выготский делает вывод о том, что структура сознания – это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных, волевых и интеллектуальных процессов.

Придя к вопросам развития ребенка от эстетических и литературно-критических исследований, Л.С. Выготский особое внимание уделял роли языка для умственного становления ребенка. Особенно тщательно он изучал, как ребенок использует знание языка в приобретении самостоятельных навыков. Обычно эти навыки вначале отрабатываются и тренируются в социально-обучающих ситуациях, рядом и вместе с другими человеческими приобретениями, под влиянием и при коррекции со стороны окружающих и самого языка. Далее они консолидируются в самостоятельных играх, путем разговоров с самим собой и постепенно становятся частью непридуманного арсенала способностей. Вначале это сконцентрированные темы внутренней речи ребенка, затем – его внутреннее мышление. Так, интериоризация с помощью внутренней речи: процесс операций, вычислений и т. д. выполняются вначале вслух в ситуации зрительного восприятия и управляемого обучения, затем они присваиваются ребенком, повторяются им про себя, с тем чтобы позднее уйти в план внутреннего мышления.

В монографии «Мышление и речь» Л.С. Выготский анализировал суть работы языка в социокультурной ситуации в процессе развития мышления человека и пришел к выводу, что человек – даже если это ребенок – не говорит лишь для себя, для собственного Я, но также всегда и для Другого, в результате чего складывается процесс коммуникации [4].

Идеи Л.С. Выготского, касающиеся использования детьми беззвучной речи в качестве орудия в создании интеллектуальных навыков, созвучны западной фи-

лософской традиции (так, Платон рассматривал "мышление" как "разговор с самим собой"). Л.С. Выготский знал о своих философских предках: он оставил после своей смерти незаконченную рукопись о страстях у Спинозы и Декарта. Однако его работа дает нам новые пути облечения в плоть и кровь того, что ранее было абстрактными, общими спекуляциями. Теперь мы знаем, что «разговор с самим собой» является одним из главных инструментов, используемых ребенком при создании своего мышления как внутреннего процесса, имеющего преимущества автономии и экономичности [2].

В целом мысль Л.С. Выготского развивалась в совершенно новом для тогдашней психологии направлении. Он впервые показал – не почувствовал, не предположил, а аргументированно продемонстрировал, – что наука эта находится в глубочайшем кризисе. Лишь в начале восьмидесятых в собрании его сочинений будет опубликован блестящий очерк «Исторический смысл психологического кризиса». В нем взгляды Л.С. Выготского выражены наиболее полно и точно. Работа написана незадолго до смерти. Он умирал от туберкулеза, врачи дали ему три месяца жизни, и в больнице он лихорадочно писал, чтобы изложить свои главные мысли.

Суть их в следующем. Психология фактически разбилась на две науки. Одна – объяснительная, или физиологическая, она раскрывает смысл явлений, но оставляет за своими границами все сложнее формы человеческого поведения. Другая наука – описательная, феноменологическая психология, которая, наоборот, берет самые сложные явления, но лишь рассказывает о них, потому что, по мнению ее сторонников, явления эти недоступны объяснению.

Выход из кризиса Л.С. Выготский видел в том, чтобы уйти от этих двух совершенно независимых дисциплин и научиться объяснять сложнее проявления человеческой психики. И вот тут был сделан капитальнейший шаг в истории советской психологии.

Тезис Л.С. Выготского был таким: чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой.

Таким образом, Л.С. Выготский создал культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека, в которой, опираясь на марксистское понимание социально-исторической природы деятельности и сознания человека, рассмотрел процесс онтогенетического развития психики. Согласно этой теории, источники и детерминанты психического развития человека лежат в исторически развившейся культуре. «Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [4].

Применительно к психическому развитию человека Выготский сформулировал общий генетический закон: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая... Переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [4].

В концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского заложен ряд идей, которые стали исходными для построения новых оригинальных концепций:

1. Идея о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка: на основе

этой идеи А.Н. Леонтьевым создано самостоятельное направление – теория деятельности, в рамках которой в настоящее время ведется широкий круг исследований.

2. Получило развитие и положение о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации первоначально практических человеческих форм деятельности, – теория поэтапного формирования психических процессов (П.Я. Гальперин и его школа).
3. Мысль о том, что подлинное обучение должно вести за собой развитие, позволила понять процесс учения как особую по структуре и содержанию деятельность, специально организованную и управляемую (В.В. Давыдов с сотрудниками).
4. Содержательно разработана идея о связи процессов формирования высших психических функций и новых физиологических структур (А.Р. Лурия и его ученики).
5. Делаются и попытки раскрыть и уточнить введенное Л.С. Выготским понятие «единицы» как неразложимой клетки» психического, конкретизируется и развивается понятие смысла и в психологии, и в ряде смежных дисциплин: психолингвистике, психиатрии, патопсихологии и т. д. (А.Г. Асмолов, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев и другие) [5].

Заключение. В заключении приведу слова великих психологов. Так, А.Р. Лурия в научной автобиографии, отдавая дань своему наставнику и другу, писал: «Не будет преувеличением назвать Л.С. Выготского гением». В унисон звучат и слова Б.В. Зейгарник: «Он был гениальный человек, создавший советскую психологию».

Список использованной литературы:

1. Степанов, С. Жизнь и судьба Л.С. Выготский / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – № 36. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003607>. – Дата доступа: 20.09.2016.
2. Тулмин, С. Моцарт в психологии / С. Тулмин // Вопросы философии. – 1981. – №10. – С. 127–137.
3. Пергаменщик, Л.А. Прозрения раннего Выготского: выразительное и говорящее бытие / Л.А. Пергаменщик // Психологія. – 2007. – № 2. – С. 3–10.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах / Л.С. Выготский. – М., 1982 – 1984.
5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 288–302.

ПРУДНИКОВА И.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Старший преподаватель.

ira-prud@yandex.ru

УДК 159.922.6+37.015.3

Влияние идей и личности Л.С. Выготского на психолого-педагогический процесс в вузе

Статья посвящена проблеме влияния теоретических идей Л.С. Выготского на обучение студентов в вузе и раскрыто воспитательное воздействие на современную молодежь образа личности великого ученого.

Ключевые слова: высшие психические функции, принцип историзма, принцип системности, культурно-историческая концепция, «зона ближайшего развития», творчество, обучение, развитие, активность, личность.

The influence of L.S. Vygotsky's ideas and person on psychological and educational establishment

The article is concentrated on the problem of the influence of L.S. Vygotsky's theoretic ideas on the process of teaching students. Educational influence of great scientist's personality image on modern youth is revealed.

Введение. Научные идеи Л.С. Выготского сегодня сто двадцать лет как действуют в современной психолого-педагогической науке. Это доказывает, что данное творческое наследие советской психологии временем проверенно на универсальность и имеет мировое признание. Следовательно, знакомство студентов с теоретическими идеями великого ученого желательно осуществлять в процессе обучения в вузе.

Особенно значимые научные заслуги Л.С. Выготского раскрываются в области общей психологии, поэтому студенты на лекциях и семинарских занятиях знакомятся с принципами историзма и системности в исследовании психологических проблем, концепцией культурно-исторической детерминации психики.

Диалектико-материалистический подход Л.С. Выготского к развитию психики как последовательному качественному преобразованию, социально обусловленному, где решающее значение занимает деятельность в усвоении опыта, созданного предшествующими поколениями, играет важную роль в формировании мировоззрения молодежи. Л.С. Выготский один из первых советских ученых поставил вопрос об изучении игры как ведущей деятельности, вызывающей основные новообразования в психике человека. Он писал, что «в игре ребенок выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения, он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития, ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем обычного поведения» [1, с.7]. Отношение игры к развитию выдающийся педагог и психолог сравнивал с отношением обучения к развитию, которое, по его мнению, «идет впереди развития», является источником возникновения нового развития, создает «зону ближайшего развития», характеризует меру обучаемости индивида. Этот факт вызывает у студентов познавательный интерес к изучению наследия великого ученого, учитывая, что за неполных пятнадцать лет им было написано около десятка томов работ, состоящих из педагогических и психологических истин.

Актуальными являются и идеи Л.С. Выготского о роли творчества, воображения в жизни человека: «В каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязаны своим происхождением творческому процессу человека» [1, с.7].

Таким образом, идеи выдающегося ученого следует считать методологически ориентирами в области психологии при разработке различных проблем.

Материал и методы. Изучение влияния теоретических идей и личности Л.С. Выготского на психолого-педагогический процесс в вузе происходило на первых курсах факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Испытуемыми являлись студенты двух специальностей – «Психология» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» дневной формы обучения. Выборка респондентов составила 42 человека. Методом исследования было наблюдение за отношением

студентов к изучению творческого наследия и жизнедеятельности Л.С. Выготского на занятиях по психологии. В качестве элементов наблюдения были определены показатели – это проявление у первокурсников активности, самостоятельности и познавательного интереса к данному вопросу на учебных занятиях и при подготовке к ним.

Результаты и их обсуждение. Рассматривая теоретическое наследие Л.С. Выготского, было выбрано три идеи, которые вызвали интерес у первокурсников.

Первая идея – это идея активности индивида. Подчеркивалось значение орудия труда для формирования высших психических функций, которое было представлено как возможная точка приложения сил индивида, и сам индивид являлся носителем активности. В экспериментальных исследованиях ученого обращение к орудию и способу действия с ним не являлось принудительностью. В современных методах обучения формирование психических функций обусловлено алгоритмизацией [2, с. 225].

Вторая идея – это опосредствованный характер психических свойств человека. Функцию опосредствования обеспечивают знаки, с помощью которых происходит овладение поведением и его социальная детерминация. Применение знаков, то есть переход к опосредствующей деятельности, перестраивает психику, усиливая и расширяя психическую активность.

Компьютеризация современного обучения, с точки зрения Л.С. Выготского, объясняет, что использование компьютера в качестве орудия познания означает появление новых форм мыслительной, мнемической и творческой деятельности и, следовательно, может рассматриваться как историческое развитие психических процессов человека. Таким образом, включение нового орудия в процесс поведения индивида способствует проявлению новых функций, связанных с использованием данного орудия и управления им, то есть перестраивает всю структуру поведения.

Третья идея – это положение об интериоризации. Л.С. Выготский отмечал, что знак, находящийся вне организма, как орудие, отделен от личности и является общественным органом или социальным средством. Акт интериоризации совершается главным образом в процессах общения, основанном на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. В этих процессах и происходит как бы перенос индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленности их в чужом «Я». Специфика обучения состоит в том, что оно связано с орудийно-безличным характером передачи и усвоения социального опыта, а воспитание – это трансляция субъектных качеств индивидов, но и то, и другое едины. В результате личность оказывается невозможной без интериоризированных в него других индивидов и через этих других человек становится самим собой [3, с.236-241].

Следовательно, на студентов оказывают воздействие не только научные идеи Л.С. Выготского, но и сам образ его. Знакомство с жизнедеятельностью ученого при изучении общей психологии позволяет отметить огромную творческую энергию выдающегося педагога и психолога. А.В. Запорожец сравнивал его с огнедышащим драконом, который непрерывно выбрасывал новые идеи, представления, гипотезы, оригинальные экспериментальные замыслы. Т.А. Власов отмечал жизнерадостность, требовательность, невиданную работоспособность, самоотверженность, связанную с полным забвением дней и ночей, в жизни талантливейшего ученого. Психологи, взаимодействующие с Л.С. Выготским, характеризуют его, с одной стороны, как необычайно скромного человека, а с другой стороны, влюб-

ленного в науку. Таким образом, в сознании студентов возникает образ личности талантливого ученого, что повышает интерес к претворению молодежью его идей в практическую деятельность.

Для овладения теоретическим наследием великого педагога и психолога была организована сначала самостоятельная работа студентов первокурсников по ознакомлению с воспоминаниями психологов о выдающейся личности ученого и по изучению произведений Л.С. Выготского (по выбору) с последующим обсуждением.

В итоге по результатам наблюдения за активностью и интересом молодежи к данному вопросу получены следующие данные:

- во-первых, обнаружено, что знакомство с биографическими сведениями Л.С. Выготского по воспоминаниям, взаимодействующих с ним психологов, вызывает познавательный интерес к личности ученого у студентов, и следствием является активность молодежи в поиске занимательных фактов из жизни этого великого человека. Когда студенты замечают и начинают понимать, что многие идеи Л.С. Выготского, могут объяснить современные проблемы в различных областях, не смотря на фактор времени, то они пытаются изучать работы ученого с большей увлеченностью. Биографический факт о том, что ученый родился в городе Орша на Витебщине вызывает у студенческой аудитории чувство гордости от такого рода причастности к великому человеку;
- во-вторых, первоначально только девушки проявили интерес к изучению жизнедеятельности Л.С. Выготского, но после знакомства с биографией ученого юноши стали искать ответы на свои вопросы в работах ученого;
- в-третьих, если оценить активность студентов по изучению теоретических идей выдающегося ученого, то это первоначально составило 4% с последующим увеличением до 14%;
- в-четвертых, личность Л.С. Выготского оказывает на студентов воспитательное воздействие, вызывает позитивные эмоции, расширяет кругозор, повышает культуру и интерес к научному творчеству, является эталоном по стремлению к самосовершенствованию и самовыражению в исследовательской деятельности.

Заключение. В итоге, следует отметить, что теоретические идеи Л.С. Выготского имеют статус универсальных, обсуждение творческого наследия и жизнедеятельности ученого со студентами способствует формированию мировоззрения у них и закладывается фундаментальная основа психологических знаний и методологические ориентиры будущей познавательной деятельности. Притягательный образ личности Л.С. Выготского, возникающий в сознании студентов, повышает их интерес к психологии и претворению идей ученого в практическую деятельность.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1967 – с. 7.
1. 2.. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т.3. – С. 225.
2. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998 – 528 с.

СЕЛЕЗНЕВА Е.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Магистрант.

katin.sel@yandex.ru

УДК 159.922.736.3:159.947

Взаимосвязь креативности и волевого усилия в интеллектуальной деятельности младших школьников

Статья посвящена проблеме творческого мышления и волевого усилия в интеллектуальной деятельности младших школьников. Высокий темп развития науки и техники, динамичность общественной жизни предполагают повышенные требования к продуктивному мышлению, которое позволяет человеку ставить новые проблемы, находить решения в условиях неопределенности, множества выборов, делать открытия, не вытекающие непосредственно из имеющихся знаний. Эта сторона мыслительной деятельности имеет свои специфические особенности, без которых нельзя повысить ее эффективность.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, волевое усилие, интеллект, младший школьник.

The correlation of creativity and volitional effort in the intellectual activity of junior schoolchildren

The article is devoted to the problem of creative thinking and volitional effort in the intellectual activity of younger schoolboys. The high pace of development of science and technology, a dynamic social life imply increased demands on productive thinking, which allows a person to pose new problems and find solutions in the face of uncertainty, a lot of choices, make discoveries, not arising directly from existing knowledge. This aspect of mental activity has its own specific characteristics, without which it is impossible to make it more effective.

Key words: creativity, creative thinking, volitional effort, intelligence, junior schoolchild.

Введение. Возрастающие требования общества к развитию широко и нестандартно мыслящей личности недостаточно реализованы в рамках традиционной системы образования [1].

Исследования в области психологии продуктивного мышления направлены на научно обоснованное решение практических вопросов: в каких условиях ребенок работает эффективнее; как определить качества личности, обеспечивающие ее успех в продуктивной деятельности; какова возрастная динамика данного процесса. Важно проанализировать ситуацию, сложившуюся в психологических исследованиях интеллектуальной деятельности, рассмотреть основные тенденции и проблемы, с тем, чтобы, опираясь на позитивные идеи и решения, не повторять путей, оказавшихся непродуктивными. Существенной и ярко выраженной тенденцией является интеграция когнитивного и личностного аспектов психологии продуктивного мышления.

В психологической науке рассмотрены следующие общепсихологические аспекты данной проблемы: психологическая структура продуктивной деятельности (Я.А. Пономарев, П.В. Симонов, О.К. Тихомиров), критерии продуктивного мышления (И.С. Выготский, Е.П. Торренс, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов), условия развития продуктивной деятельности (Л.М. Аболин, Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин); закономерности развития мышления путем поэтапного его формирования, этапы интериоризации внешних действий (П.Я. Гальперин). С точки зрения

психологов, принадлежащих гуманистическому направлению (К. Роджерс, А. Маслоу, Н. Роджерс и др.) сущность продуктивной активности раскрывается с позиций личностного саморазвития.

Актуальность темы исследования определяется разрешением противоречий между: потребностью в изучении продуктивного мышления с точки зрения интегративного когнитивно-личностного подхода и неразработанностью психологических средств, определяющих его формирование, одним из которых может стать работа по развитию волевого усилия в интеллектуальной деятельности учащихся начальной школы.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между волевым усилием и продуктивным мышлением в младшем школьном возрасте.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №40 г. Витебска». В диагностике приняли участие 60 детей в возрасте 9-10 лет, учащиеся 4-х классов (4 «А», 4 «В», 4 «Е»).

Для изучения креативности учащихся использован «Краткий тест творческого мышления» Е.П. Торренса (адаптация Н.В. Шумаковой, Е.И. Шелбановой, Н.П. Щербо) [2]. Для определения способности к волевому усилию младших школьников в интеллектуальной деятельности использована методика «Нерешаемая задача», разработанная Н.И. Александровой, Т.И. Шульгой [3].

Результаты и их обсуждение. Выделены три основных направления анализа результатов проведенного исследования:

- изучение творческого мышления младших школьников;
- изучение особенностей проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности учащихся начальной школы;
- анализ взаимосвязи между уровнем продуктивного мышления младших школьников и их волевым усилием в интеллектуальной работе.

При изучении креативности младших школьников было исследовано вербальное и невербальное творческое мышление. По итогам проведения «Краткого теста творческого мышления» Е.П. Торренса (в адаптации Н.В. Шумаковой, Е.И. Шелбановой, Н.П. Щербо) было выявлено следующее: преимущественное число учащихся младшего школьного возраста показали уровень творческого мышления, приближенный к норме: 22% испытуемых показали такие результаты, согласно которым их креативное мышление находится на уровне несколько ниже нормы.

Еще 20% младших школьников показали результат, находящийся в пределах нормы, то есть демонстрировали умеренную креативность в рассуждениях, при рассмотрении воображаемых объектов. Еще 18% младших школьников, которые приняли участие в исследовании, показали результат «несколько выше нормы», что указывает уже на повышенный уровень креативности.

Следует отметить, что 13% младших школьников показали уровень креативности «выше нормы», 8% – результат «отлично», что указывает на высокий и очень высокий уровень креативности по всем критериям оценки (беглости, оригинальности, гибкости, абстрактности названия, сопротивлению замыканию, разработанности).

Однако также были выявлены учащиеся с низким и очень низким уровнями креативности (12% и 7% соответственно), рисунки и ответы которых указывают на шаблонность их мышления, нежелание подумать для получения наилучшего результата.

Дальнейшая диагностика была направлена на изучение особенностей проявления волевого усилия в интеллектуальной деятельности учащихся начальной

школы. Согласно полученным данным, преимущественное число учащихся младшего школьного возраста (55%) показали средний уровень изучаемого критерия: работали самостоятельно в течение 10-15 минут, но затем обращались за помощью к экспериментатору, так как не могли сложить последний кубик. Еще 27% испытуемых показали высокую степень волевого усилия в интеллектуальной работе: работали самостоятельно, не обращались за помощью к экспериментатору, при этом сами констатировали, что в последнем случае допущена ошибка. Остальные 18% испытуемых показали низкую степень волевого усилия в интеллектуальной работе: складывали первый кубик, частично – второй, а приступив к работе с третьим кубиком, понимали, что не могут решить данную задачу, в результате чего прекращали работу. Анализ взаимосвязи между уровнем творческого мышления младших школьников и их волевым усилием в интеллектуальной работе мы осуществили с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который позволил определить направление и тесноту изучаемой взаимосвязи: $r = 0,782$, при $<0,05000$, то есть полученное значение свидетельствует о высокой прямой взаимосвязи.

Таким образом, проведенная диагностика показала, что у учащихся 4-х классов преобладает средний уровень развития креативности, при котором младшим школьникам свойственно творческое мышление, однако сохраняется тенденция к использованию принятых шаблонов в мыслительных операциях. Кроме того, диагностика показала, что у учащихся 4-х классов преобладает средняя степень волевого усилия в интеллектуальной работе, при которой младшие школьники стремятся выполнять предлагаемые задания, однако в случае затруднений либо обращаются за помощью к взрослому, либо вовсе могут прекратить выполнение задания.

В ходе анализа взаимосвязи было выявлено, что при повышении уровня креативности учащихся младшего школьного возраста повышается и степень их волевого усилия в интеллектуальной деятельности.

Заключение. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что способность к волевому усилию выступает одним из средств, способствующих проявлению креативности младших школьников. Информация, полученная в ходе исследования, может быть использована педагогами-психологами школ в коррекционно-развивающей работе с учащимися начальной школы для развития их творческого мышления путем воздействия на их волевою регуляцию, в консультационной работе с родителями учащихся с целью их просвещения по проблеме повышения успеваемости их детей средствами волевой регуляции.

Список использованной литературы:

1. Гагай, В.В. Когнитивно-личностные факторы развития творческого мышления младших школьников / В.В. Гагай. – Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 1999. – 145 с.
2. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 45 с.
3. Александрова, Н.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» / Н.И. Александрова, Т.Н. Шульга // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 130–132.

СТРЕЛЕНКО А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

strelenko@list.ru

УДК 159.9+343

Роль знака в развитии образа виктимных подростков

Статья посвящена проблеме виктимизации в онтогенезе. Обозначается роль знака в развитии образа виктимной личности. Представляется специфика субъективного отражения и феноменология Я-, Ты-образов жертв сексуального насилия. Приводятся результаты исследования дипсизма социально-перцептивных образов подростков и взрослых, перенесших сексуальное насилие.

Ключевые слова: знак, социально-перцептивные образы, самосознание, виктимность, сексуальное насилие.

The role of a symbol in the development of the image of victimization of teenagers

The article is devoted to the problem of victimization in ontogenesis. Represented by the role of sign in the development of the image of a victimized person is discussed. The peculiarity of subjective social-perceptive reflection and phenomenology of Self-, You-images of victims of sexual violence is examined. Results of the research of dipsychism of social-perceptive images of victims of sexual violence (adolescents and adults) will be discussed.

Key words: symbol, socio-perceptive images, self-consciousness, victimization, sexual violence.

Введение. Проблема человека-жертвы в современной социально-психологической науке и практике становится весьма актуальной. На современном этапе стало понятно, что причины, определяющие возникновение позиции жертвы, связаны как с объективными факторами, так и с некоторыми субъективными предпосылками превращения человека в жертву реальных неблагоприятных условий существования. Так, объективным фактором виктимизации человека может стать группа сверстников, особенно в подростковом и юношеском возрастах, если она имеет асоциальный и антисоциальный характер. В том числе фактором виктимизации человека любого возраста может стать семья.

По мнению А.А. Реана, социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Несмотря на то, что с возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в неформальных группах, в подростковом и юношеском возрасте семья как институт социализации продолжает играть важнейшую роль [2].

На наш взгляд, вопросы, связанные с проблемой сексуального насилия и особенностями развития детей позволяет отчасти прояснить теория привязанности, предложенная Дж. Боулби. Центральным понятием теории выступает – понятие «рабочая модель», на основе которой происходит взаимодействие ребенка с миром. То, каким образом привязанность может выполнять свою защитную функцию, зависит от качества взаимодействия между индивидом и его объектом привязанности. Рабочая модель включает модель себя и близкого человека (Я – Другой), при этом восприятие себя определяется тем, как меня воспринимает объект привязанности. Основной термин теории привязанности – «надежность» – описывает уверенность индивида любого возраста в том, что защищающая и поддерживающая фигура будет доступна и достигаема. При этом Дж. Боулби утверждал, что постоянное чувство безопасности и

соответствующее возрасту ощущение собственной надежности ребенка нарушается, если рабочие модели, как его самого, так и родителей не приводятся в соответствии с его физическим, социальным и когнитивным развитием [Цит. по: 4].

Наряду с зарубежными, отечественные теории отводят важную роль в развитии взаимодействия взрослого с ребенком. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего исторического развития; только в постоянном контакте с взрослым возможна интериоризация. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Л.С. Выготский считал задержки развития результатом депривации общения и контактов с внешним миром, вследствие чего потребность в общении не формируется или приобретает уродливые формы. Так, в качестве важнейшего условия развития ребенка Л.С. Выготский рассматривал социальную ситуацию его развития.

В свое время Е.Т. Соколова показала, что при личностных расстройствах грубые нарушения самосознания выступают в виде неустойчивого, диффузного образа Я, деструктивного внутреннего диалога и являются последствием травматического опыта и нарушенных отношений с взрослым на ранних этапах онтогенеза. Лишение родительской любви в младенчестве и отроческом возрасте способствует развитию неутолимого эмоционального голода, существенно искажает формирующийся образ Я. Нестабильность и ненадежность эмоциональных отношений делает перцептивный, эмоционально-чувственный образ взрослого не константным, изменяющимся в восприятии ребенка от «плохого» (отвергающего и наказывающего) к «хорошему» (любящему и понимающему). Это расщепление отношений с другим человеком ведет к стойкой патологии межличностных отношений [Цит. по: 4].

Анализ структуры и сущности в Я-концепции необходим для понимания содержания представлений о себе подростков, переживших сексуальное насилие, о роли Ты-образов в осознании причинности данного факта и коррекции личностного развития и поведения.

Безусловно, необходимым условием для развития психики человека, в том числе ее социально-перцептивной сферы, является непрерывная связь индивида со средой и его активное взаимодействие с ней. Это взаимодействие осуществляется посредством межличностного восприятия, понимания, установления и сохранения коммуникаций. Возможно поэтому, мы считаем, что в процессе отражения ребенком самого себя и других в своем сознании существенную роль играет не только образ, но и знак.

Знак в психологии рассматривается как компонент деятельности, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей. Знак выступает в двух планах: в социальном – как продукт истории культуры человеческого рода и в психологическом – как орудие психической деятельности конкретного человека [Цит. по: 4].

Согласно теории Л.С. Выготского, формирование высших психических функций, собственно человеческого уровня развития психики происходит за счет интериоризации процесса общения с взрослыми, переноса их функций, их действий во внутренний план. Овладение внешней ситуацией происходит с помощью предварительного овладения собой. Ребенок управляет своими движениями и действиями теми же средствами, какими ранее управлял поведением взрослого – знаками. Словами. Таким образом, слово, знак рассматриваются в его репрессивной – подавляющей,

контролирующей по отношению к другим и себе функции. Ребенок преодолевает зависимость от ситуации через «предварительный контроль над самим собой и предварительную организацию своего поведения» с помощью знаков [6].

По мнению Б. Ф. Ломова, знак – это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для ее организации и регулорования. Знак есть результат процесса познания, установления некоторой связи между предметом и его объективным заместителем. Знак – это материальное выражение предмета познания, опосредствованное обрахом этого предмета. Поэтому овладение какой-либо современной системой знаков предполагает усвоение человеком соответствующих образов. Продуктивное использование готовой системы знаков предполагает усвоение их семиотики, т.е. определенное «воссоздание» (пусть весьма сокращенное) самих этих знаков, их системы и функции, а в дальнейшем – их развитие, совершенствование [1].

Подчеркивая генетическую связь образа и знака, Б. Ф. Ломов отмечает, что образ – ощущение и восприятие (а в определенном отношении и представление) – относится к сфере непосредственного индивидуального опыта человека, в то время как овладение знаком опосредствовано отношениями этого человека с другими людьми. В некотором смысле имеется в виду то, что в образе фиксируются индивидуально накопленные знания об окружающей действительности, а благодаря знакам человек усваивает знания, накопленные человечеством. Овладение знаками и знаковыми системами позволяет преодолеть ограниченность индивидуального опыта, включить в него и опыт социальный [1].

Как утверждает Е.В. Улыбина, идея овладения своими желаниями через выраженность в слове, разработанная в теории психоанализа З. Фрейда, может быть сопоставлена с идеей овладения собой через знак, представленной в теории Л.С. Выготского. Выготский и Фрейд основополагающую функцию знака видели в интериоризации социального контроля, что понималось ими как важнейшее новообразование, поднимающее психику на качественно новый уровень. Критерием развития и в психоанализе, и в культурно-исторической теории выступала возможность субъекта самому осуществлять регуляцию инстинктивной энергии через представленность ее в отчужденной форме слова. Причем, и Фрейд, и Выготский признавали социальную детерминацию, ведущую роль социальных контактов в развитии психики ребенка. Развитие ребенка связано с освоением различных форм существования социального опыта, и, прежде всего, языка и формирования на этой основе качественно новых образований, выполняющих регулятивную функцию [6].

Таким образом, овладев знаком и знаковой системой, индивид поднимается на новую ступень познания. Однако знак является орудием не только познания, поведения, но и общения. Взаимный обмен образами, идеями, знаниями, который осуществляется между людьми, не непосредственный духовный контакт, не телепатическая передача. Носителями информации, передаваемой и принимаемой в процессах общения, являются знаки и знаковые системы. Вместе с тем само общение – необходимое условие овладения, как знаками, так и их системами [Цит. по: 4].

Как отмечает В.Л. Ситников, воспроизведение идеального образа производится с помощью речи, символов, знаков, которое сознание наделяет определенным значением. Выбор значения – это практически всегда выбор. Он зависит, с одной стороны, от особенностей самого осознаваемого явления, с другой – от особенностей осознающего и, прежде всего, от его сознания. Например, образ ребенка зависит: во-первых, от особенностей самого отражаемого ребенка; во-вторых, от

особенностей отражающего. Даже в одни и те же слова при описании образа различными людьми может вкладываться различный смысл. Значение слов напрямую зависит от того, в каком кругу и в каких целях оно определяется. Э. Сепир эту мысль выражает следующим образом: «Мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества». И речь здесь идет не только о словах, как средствах обозначения сути предметов и явлений, конкретизирует В.Л. Ситников, а в целом – об отражении в языке устойчивых связей между осознаваемым явлением и его обозначением, ведь язык – это не что иное, как система знаков [3, с. 41-42].

По мнению С.Л. Рубинштейна, речь, слово, является специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Всякое слово имеет смысловое – семантическое – содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качества, действия и т.д.), который оно обобщенно отражает. Обобщенное отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но значение, как утверждает С.Л. Рубинштейн, – не пассивное отражение предмета самого по себе как «вещи в себе», вне практически действенных отношений между людьми. Значение слова обобщенно отражает предмет, включенный в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова – это познавательное отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное общественными отношениями между людьми. Таким образом, речь первично отражает не сам по себе предмет вне людских отношений с тем, чтобы затем служить средством духовного общения между людьми вне реальных практических отношений к предметам действительности. Значимость предмета в реальной деятельности и слова в процессе общения представлены в речи в единстве и взаимопроникновении. Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ [Цит. по: 4].

Как отмечают отечественные психологи, изучающие особенности развития познавательных процессов у детей, представления детей об окружающем мире, в том числе о других людях (П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) познание другого и себя является психологической основой для развития. Образ человека в его сознании характеризуется объективной и субъективной опосредованностью. Объективная опосредованность раскрывается наличием контакта между источником и носителем в данный момент, его наличием в прошлом и наличием только опосредованного взаимодействия (без прямого контакта). Субъективная опосредованность раскрывается получением лишь текущей информации об объекте, получением новой информации о нем на фоне уже имеющейся (полученной ранее) и опережающим отражением – выходом за рамки субъективно данного.

Согласно Б.Г. Ананьеву, С.Л. Рубинштейну ведущая роль в процессе формирования образа принадлежит визуальной модальности. Особая роль зрительной системы в процессах чувственного отражения определяется, по мнению ученых тем, что в нее включается интегрирующая и преобразующая функции сигналов всех модальностей. Зрительный образ собирает, синтезирует, организует вокруг себя данные остальных органов чувств. При восприятии человека, в первую очередь, оказываются, задействованы обонятельная и слуховая система.

По мнению Б.А. Еремеева гораздо реже образ исследуется как субъективное

звено во взаимодействии его носителя с его источником и еще меньше исследуется роль образа как фактора, определяющего развитие породивших его условий.

Чаще всего в качестве фактора, детерминирующего отражение, рассматривается какое-то одно из его условий: объект, субъект, объединяющая их практика. Отмечается, что источник (объект) образа человека многообразен. Прежде всего – это непосредственно физическая отдельность: как тело, как «вещь в себе». Затем – как представитель различных категорий (групп), или «вещь для себя». И, наконец, как особая ценность, как особая «вещь для нас» – другое Я. Выделение человека как «фигуры» влечет за собой соотнесение его с другими «фигурами», сначала оказавшимися в «фоне».

По представлениям Б.А. Еремеева в познании человека человеком должны соотноситься друг с другом именно образы. Он считает, что в эмпирических исследованиях обнаруживаются противоречия между теорией и исследовательскими действиями на эмпирическом уровне в частности, при психодиагностике, когда сопоставляются Я-образы (Я-концепции) и образы значимых других.

При исследовании образа человека это единство рассматривается как отождествление в образе его субъекта и его объекта, или как их субъективная идентификация. В межчеловеческом взаимодействии идентификация – это информационный аспект взаимного уподобления. Для характеристики того, насколько идентификация выражена, учитывается в образе соотношение между объективным и субъективным. Все это и будет являться вариантами образа человека.

Как итог отражения, идентификация может быть увеличена или уменьшена. Конкретизируя ее, обычно говорят о познавательном, эмоциональном и поведенческом вариантах, причем подчеркивается и ее обусловленность влиянием человека на человека [Цит. по: 5].

Продвигаясь в своем развитии, уподобляясь другому человеку, ребенок раскрывает его и в тоже время формирует себя, расширяя границы своего бытия. Децентрация как выход за пределы собственного Я является механизмом саморазвития в плане преодоления своей ограниченности при познании, или механизмом формирования субъектности в познавательной деятельности. Однако возможен и другой путь развития, в котором происходит растворение в другом, в мире его взглядов, переживаний и установок, стимулируя при этом утрату самостоятельности.

Не менее важное влияние на формирование Я-образа оказывают сверстники. Тем более что в подростковом возрасте круг друзей становится референтным. Как отмечает В.Л. Ситников, роль сверстников в гендерной социализации отечественными психологами и педагогами практически не изучается. Этот вопрос затрагивается лишь в единичных работах, где идентификация со сверстниками того же пола, что и ребенок, рассматривается как важнейший механизм формирования гендерной идентичности [3].

Как известно, общение влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростка. В подростничестве наступает весьма важный момент в личностном развитии, связанный со становлением дифференцированной и осознанной «Я-концепции» как системы внутренне согласованных представлений о себе. Формирование «Я-концепции» – это результат рефлексии, самопознания, а также появления образа «другого», в качестве которого чаще всего выступает ровесник. Идентификация со сверстниками представляет собой определенный этап формирования «Я-образа» подростка. Как отмечает Т.М. Марютина и др. было выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый «Мы-образ», который служит предпосылкой формирования качественно нового «Я-

образа» подростка. Главной характеристикой «Мы-образа» является включенность подростка в группу сверстников [Цит. по: 4].

Психологические исследования в области развития ребенка показывают, что факторы, влияющие на становление детской психики, противоречивы. В одном случае они способствуют, в другом – препятствуют оптимальному развитию его личности и адекватности полоролевых представлений и гендерной идентичности. Так, отношения к ребенку со стороны родителей могут сформировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный Я-образ; те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к проблемному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, неадекватности Я-образа и др. [5].

До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных случаях. Его «Я» практически сводилось к сумме идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной.

Из знаний по возрастной психологии следует, что чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Так, в свое время И.С. Кон утверждал, что более высокие уровни идентичности коррелируют с более высоким самоуважением. Непосредственных связей между уровнем идентичности и интеллектом не найдено, но есть значимые различия в когнитивном стиле (сложившихся установках познания мира).

Американский психолог Говард Каплан (1977, 1980) на основе обобщения собственного десятилетнего лонгитюдного исследования 9300 семиклассников пришел к выводу, что пониженное самоуважение положительно коррелирует с достаточно большим количеством видов девиантного поведения. И.С. Кон дополняет, неудовлетворенность собой и высокая самокритичность не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального «Я» – вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания.

Рефлексивная самокритика творческой личности и пониженное самоуважение невротической схожи тем, что в обоих случаях присутствует стремление к совершенству. Однако пути достижения совершенства будут различными. В первом случае конфликт реального и идеального «Я» разрешается в деятельности, будь то учеба, труд или самовоспитание. Этот конфликт разворачивается на основе сильного «Я», которое может ставить себе сложные задачи, и в этом проявляется мера самоуважения. Наоборот, типичная черта невротической – слабое «Я». Многие из них могут быть наиболее реальными и вероятными кандидатами попадания в «группу риска» в силу отсутствия достаточного уровня личностной и социальной зрелости. Которые проявляются через инфантильность, высокую конформность и ведомость, отсутствие интереса к себе, низкий уровень самоуважения и самопонимания, неадекватную самооценку.

В силу слабости «реального Я», инфантильности в проявлении себя, у таких личностей возникает стремление «опереться» на чью-либо силу и значительность. Порой идентификация с сильным, «могущественным» другим оказывается настолько глубокой, что «слабое Я» отказывается от того, на что в принципе имеет право. Так, невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания. Призна-

ние и даже гипертрофия собственных недостатков служат здесь не основой для их преодоления, а средством самооправдания, отказа от деятельности, вплоть до полного «выключения» из реального мира.

Рассматривая роль знака в формировании образа виктимных подростков, нельзя упускать важный аспект, касающийся уровня самосознания. Развитие самосознания – центральный психический процесс переходного возраста. Биогенетическая психология выводила рост самосознания и интереса к собственному «Я» у подростков непосредственно из процессов полового созревания. Половое созревание, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т.п. действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. По нашему мнению, познание таких характеристик может происходить в сравнении с физическими характеристиками другого, в том числе и его телесного образа.

Материал и методы. В исследовании были использованы следующие группы методов. Во-первых, группа эмпирических методов в процедуре изучения социально-перцептивных образов подростков, переживших сексуальное насилие:

Выбор доступных и простых, но информативных и сопоставимых методов изучения личностных особенностей подростков, перенесших сексуальное насилие.

Применение методики «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» с целью изучения особенностей социально-перцептивных образов подростков, переживших сексуальное насилие.

Во-вторых, группа методов обработки полученных результатов:

Первичная обработка эмпирических данных.

Математико-статистическая обработка данных.

Анализ полученных результатов.

Интерпретация эмпирических данных.

Описание полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Используя в своем исследовании методику «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая)», разработанную В.Л. Ситниковым [3], для нас неожиданным стало выявление у всех респондентов подросткового возраста, переживших сексуальное насилие, факта того, что телесная характеристика Я-образа положительно коррелирует с телесной характеристикой Ты-образа друга. Полученные данные, скорее служат подтверждением, что Я-образ респондентов, подвергавшихся сексуальному насилию, тесно взаимосвязан с Ты-образом друга [5].

Так же, была обнаружена тенденция связи Я-образа с Ты-образами у взрослых, подвергавшихся сексуальному насилию, которая имеет свои особенности. В частности у женщин происходят изменения в структурах Я-образов, где появляется почти в шесть раз больше связей, однако они не совсем прочные, чем у девочек-подростков. У мужчин тоже происходят изменения, в частности в Я-образах количество корреляционных связей уменьшается, а вот в Ты-образах недруга значительно увеличиваются, причем доминируют прочные связи.

Так, в результате изучения социально-перцептивных образов жертв сексуального насилия, нами было определено, что социально-перцептивные образы всех обследованных групп респондентов сходны по структуре, но по содержанию Я- и Ты-образы подростков, перенесших сексуальное насилие, существенно отличаются от социально-перцептивных образов, отражаемых аналогичными испытуемыми взрослого возраста и подростками, у которых не зафиксированы случаи сексуального насилия.

Следует отметить, что количество дословных совпадений наиболее часто употребляемых подростками и взрослыми характеристик в женской выборке определилось существенно больше чем в мужской. Причем с возрастом в женской выборке частота совпадений значительно увеличивается.

При сравнении ранговых мест в Ты-образах («друга» и «недруга») и у подростков, и у взрослых отмечается преобладание социальных, телесных и эмоциональных компонентов. Такие структурные компоненты, как социальный интеллект и интеллектуальные характеристики чаще отмечают женщины.

Помимо различий нас интересовал вопрос и о соотношениях структурных компонентов социально-перцептивных образов подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие. В принципе следует отметить лишь наиболее общие и важные выводы, которые следуют из этого. Обнаружение огромного числа корреляционных соотношений в женской выборке как в Я-образах, так и в Ты-образах нами рассматривается как факт достаточно тесной связи этих образов, причем наиболее прочные и многообразные связи обнаруживаются в представлениях женщин [5].

Заключение. Таким образом, в силу сложившейся неадекватной социальной ситуации развития, у жертв сексуального насилия, возможны нарушения таких механизмов самосознания, как феномен субъективного уподобления и дифференциации. Предположительно, выявленные особенности могут в критической ситуации (например, в ситуации сексуального насилия) осложнить осознание жертвой значения совершаемых с нею действий.

Обнаруженная особенность в ходе развития самосознания жертв, по нашему мнению, является не только следствием ситуации насилия, но и может стать существенной причиной в формировании их виктимности, нарушая межличностное восприятие, понимание, установление и сохранение коммуникаций на последующих этапах индивидуального развития.

Полученные результаты дают возможность использовать их при проведении профилактической, коррекционной деятельности, судебно-психологической экспертизы.

Способствуют повышению профессиональной деятельности психологов, социальных работников, в рамках оказания психологической помощи и поддержки подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Список использованной литературы:

1. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономоренко. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
2. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – С. 47.
3. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
4. Стреленко, А.А. Значение знака в развитии образа виктимной личности / А.А. Стреленко // Мир психологии. – 2008. № 2. – С. 147–156.
5. Стреленко, А.А. Социально-перцептивные образы виктимной личности: монография / А.А. Стреленко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 138 с.
6. Улыбина, Е.В. Выготский и Фрейд о функции знака в развитии психики / Е.В. Улыбина // Мир психологии. – 1999. – № 3 (19) – С. 173–179.

ТИМОФЕЕНКО Е.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

timofeenko.ele@mail.ru

УДК 159.923.2

Динамика развития структурных компонентов самосознания детей 5–7 лет

Статья посвящена проблеме развития компонентов самосознания (самооценки, тревожности и эмоциональной комфортности ребенка при нахождении в детском коллективе (в саду, школе)).

Ключевые слова: самооценка, самосознание, личность, «Образ Я».

The dynamics of the structural components of the identity of children of 5–7 years

The article is devoted to the problem development of self-awareness component (self-esteem, anxiety and emotional comfort of the child while in the children's collective (in the garden, school)).

Key words: self-esteem, self-awareness, personality, «The image I have».

Введение. На современном этапе развития психологической науки, одной из актуальных проблем, является проблема развития самосознания как важнейшего компонента личности. В работах Л.И. Божович, И.И. Чесноковой, Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, А.Н. Леонтьева и ряда других авторов, раскрываются различные аспекты становления самосознания и его развития.

Наши авторы как таковой термин «образ Я» в своих исследованиях и изданиях используют редко. Термин «самосознание» смыкается с термином «образ Я» и рассматривается как аффективно-когнитивное образование. Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе. Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Под уровнем притязаний понимается степень трудности целей, которые человек ставит перед собой.

Л.С. Выготский много внимания уделял анализу отношения человека с самим собой. Обычно самосознанием он называл определенный этап в развитии сознания человека, определяя при этом самосознание как сторону, акцент сознания. Оно понималось им как более высокий психический синтез, проявляющийся в образовании новых связей между различными функциями – третичных высших функций. Новизна их обусловлена тем, что в основе лежит рефлексия собственных процессов в сознании. Выготский Л.С. в своих работах отмечал, что становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я» (Я есть мыслящая сторона личности) т.е. целостного представления о самом себе. Образ «Я» – сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок, и уточнял: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъясняет для других...» Применительно к «Я-концепции» идеи Выготского можно представить следующим образом:

- «Образ Я» – представление индивида о самом себе;
- Самооценка, аффективная оценка этого представления;

- Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой». [1]

И.И. Чеснокова понимает самосознание как единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Подчеркивается процессуальность самосознания, несводимость его к конечному результату. Здесь имеется в виду процесс накопления знаний о себе, который не приводит к конечному, абсолютному знанию, но делает знание все более адекватным. Самосознание, согласно И.И. Чесноковой, представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление, а затем и понятие своего собственного «Я». В результате этого процесса формируется обобщенный «образ Я». Здесь самопознание представлено как обобщение, при котором впоследствии образ восприятия – представление-понятие из многочисленных образов самого себя в различных ситуациях выделяется общее, устойчивое.

М.И. Лисина дает определение самосознанию следующим образом: «Образ Я» как аффективно-когнитивное образование», где: «Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе». М.И. Лисина считает, что на протяжении дошкольного детства существенные изменения претерпевает самосознание – образ «Я» как аффективно-когнитивное образование. Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе. Источниками построения образа «Я» у дошкольников выступают опыт индивидуальной деятельности и опыт общения с взрослыми и сверстниками. Первый оказывает существенное влияние на построение когнитивного отношения к себе, а второй – аффективного. [2]

Самые ранние проявления самосознания наблюдаются в конце младенчества, когда ребенок начинает выделять свое тело из окружающего пространства. Важнейший этап в развитии самосознания наступает на третьем году жизни, когда формируется личностное новообразование – «гордость за собственное достижение» Оно говорит о том, что ребенок начинает осознавать свои желания, действия, сознавать себя субъектом деятельности и отделять действие от предмета, с которым оно было жестко связано. Самосознание – не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития.

Самосознание – противоречивое единство изменчивого и устойчивого отношения личности к себе. Самый важный устойчивый компонент – «более или менее постоянное содержание самооценки, в которой отражается уровень знания личностью себя и отношения к себе». Этот относительно устойчивый компонент является необходимым внутренним психологическим условием тождественности личности, ее константности. Обобщенный образ своего «Я», возникший из отдельных, единичных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представление о своей сущности, общественной ценности. В нем отдельные восприятия сливаются воедино, выделяется нечто устойчивое, обобщенное, неизменное во всех восприятиях. Этот обобщенный образ выражается в соответствующем понятии о себе.

Структура самосознания личности – совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Структура самосознания представляет собой: имя собственное – первое звено структуры самосознания, имя, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека. Притязание на признание – второе звено структуры самосознания – предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей. Половая идентификация – третье звено структуры самосознания. Психологическое время личности – четвертое звено структуры самосознания – индивидуальное переживание своего физического духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни. Социальное пространство личности – пятое звено структуры самосознания. [3].

Материал и методы. Цель нашего исследования: выявить уровень сформированности отдельных компонентов самосознания детей.

Нами было проведено исследование, в котором мы уделили особое внимание структурным компонентам самосознания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие:

1. группа «дошкольники» – 60 человек, дети старших группы ГУО «ясли -сад № 7 г. Витебска»; ГУО «ясли – сад № 97 г. Витебска».

2. группа «первый класс» – 60 человек, те же дети, ученики первых классов ГУО «средняя школа» № 44; ГУО «средняя школа» № 6; ГУО «средняя школа» № 45.

В соответствии с поставленной целью в ходе эмпирического исследования использовалась методика «Лесенка» для изучения уровня самооценки ребенка

Для изучения состояния эмоциональной комфортности ребенка при нахождении в детском коллективе (детском саду, школе), использовался тест составленный на основе теста «Лесенка», где для исследования используется шкала: «Мне хорошо» в (детском саду, школе) – «мне плохо» в (детском саду, школе).

Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

В нашей работе выбор этого теста был обусловлен следующими требованиями:

Тест должен позволять проводить диагностику детей старшей группы детского сада, то есть 5-6 лет;

Так как эксперимент был проведен по лонгитюдному методу, то и при поступлении детей в первый класс целесообразно использовать одну и ту же методику для получения возможности сравнивать результаты.

Результаты и их обсуждение. Для того, чтобы проследить динамику самооценки по мере взросления детей, мы просчитали процентное соотношение самооценки по уровням для каждой возрастной группы.

На основании этого, можно сделать вывод, что при поступлении детей в первый класс, количество детей, имеющие высокий уровень самооценки уменьшилось на 4,52%.

Количество детей, имеющие средний уровень самооценки при поступлении в первый класс возросло на 7,7%.

Количество детей, имеющих низкий уровень самооценки при поступлении в первый класс количество детей, имеющие низкую самооценку еще уменьшилось на 3,03%.

Это говорит о том, что самооценка детей при адаптации к учебному процессу претерпела изменения и стала более адекватной.

Динамика самооценки эмоциональной комфортности и тревожности

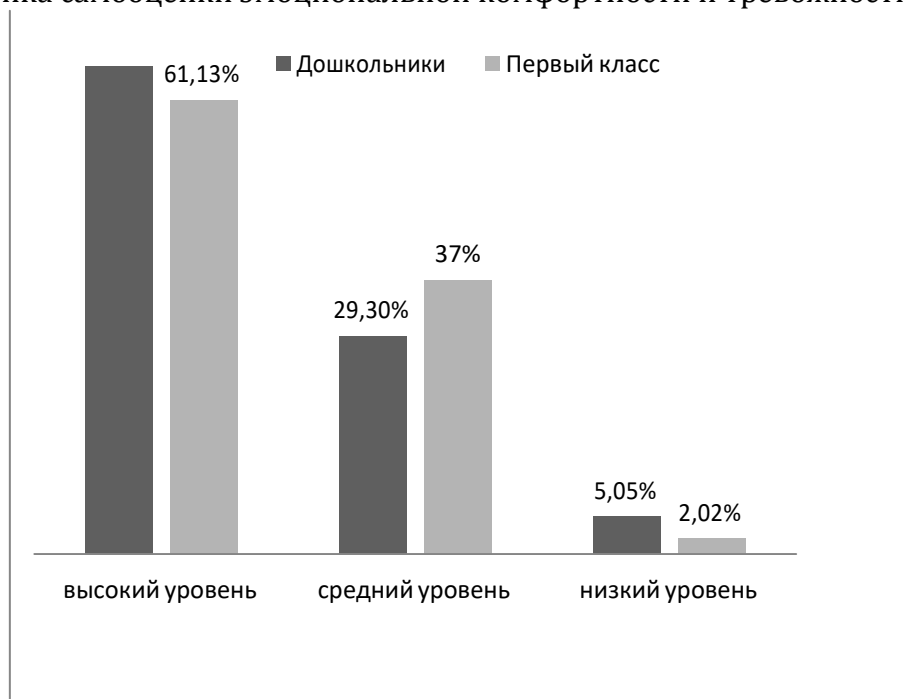


Рисунок 1 – Динамика самооценки.

Для того, чтобы проследить динамику эмоциональной комфортности нахождения детей в детском саду или школе по мере взросления детей, просчитали процентное соотношение эмоциональной комфортности по уровням для каждой возрастной группы (рисунок 2). На основании этого, можно сделать вывод, что при поступлении детей в первый класс количество детей, имеющих высокий уровень эмоциональной комфортности, упало на 40%. Количество детей, имеющих средний уровень эмоциональной комфортности при поступлении в школу увеличилось на 33,3%, и составило 95%. Количество детей, имеющих низкий уровень эмоциональной комфортности при поступлении в первый класс, увеличилось на 1,6%.

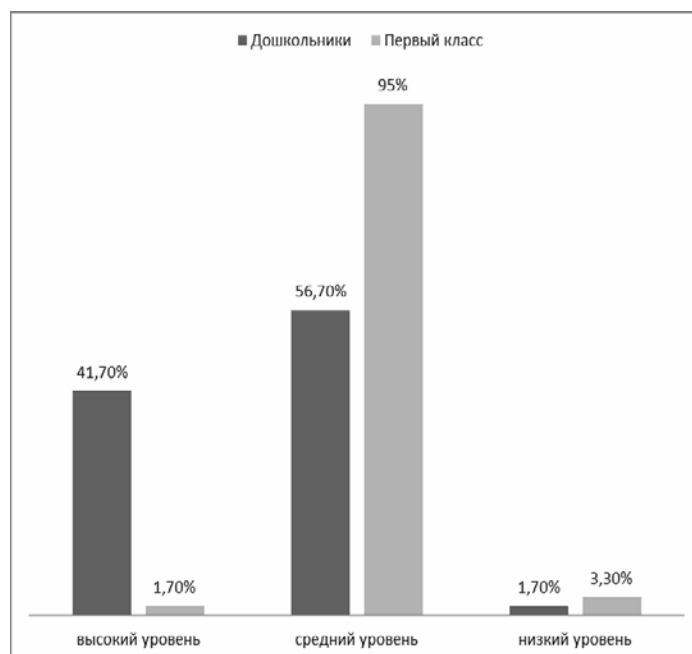


Рисунок 2 – Динамика эмоциональной комфортности.

Тревожность

Для того, чтобы проследить динамику тревожности по мере взросления детей, мы в просчитали процентное соотношение тревожности по уровням для каждой возрастной группы (рисунок 3)

На основании этого, можно сделать вывод, что в первом классе количество детей, имеющих высокий уровень тревожности, уменьшилось на 23,3%.

Количество детей, имеющие средний уровень тревожности возросло на 23,3% и составило 80% от общего количества.

Детей, имеющие низкий уровень тревожности ни в дошкольной группе, ни в первом классе обнаружено не было.

Социальные когниции детей, т.е. система их представлений об этических и социальных нормах поведения оказалась слабо связанной с социальной сферой их активности в школе, и в то же время она имеет статистически надежную связь со школьной успеваемостью.

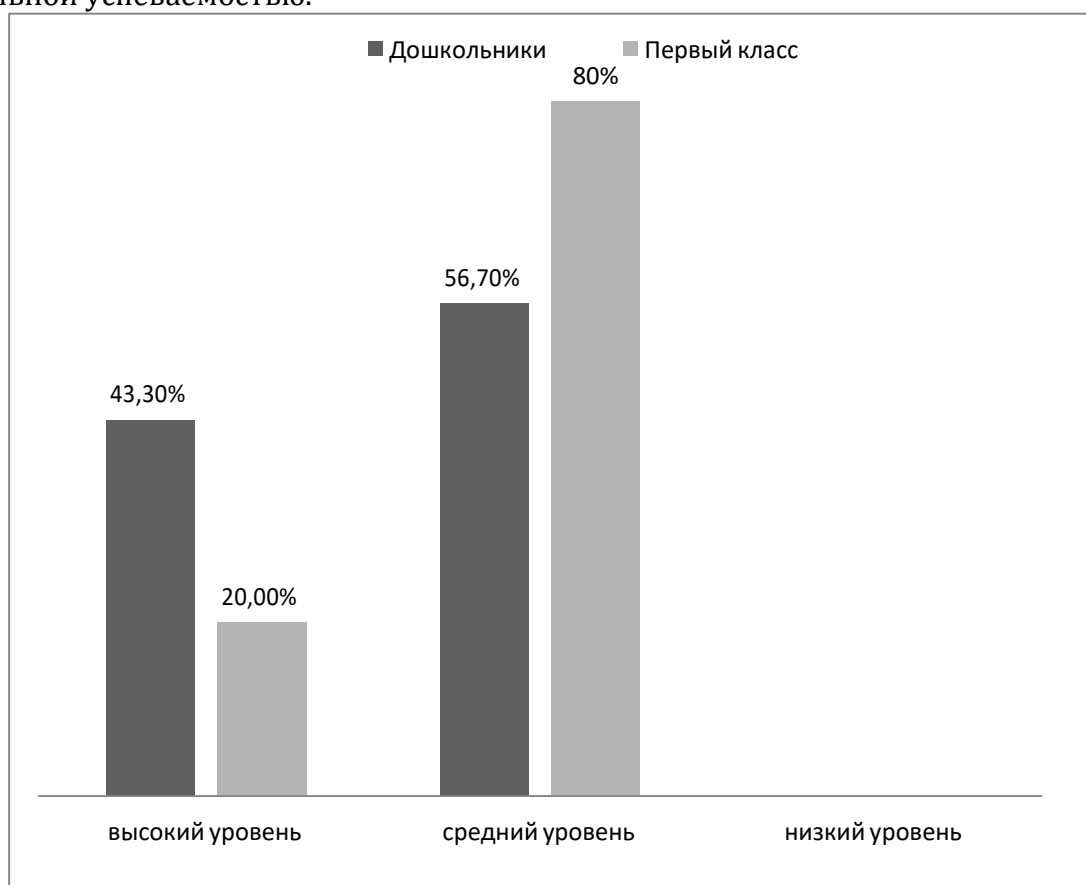


Рисунок 3 – Динамика тревожности.

Закключение. Таким образом, по результатам исследования, видно: самооценка детей при адаптации к учебному процессу претерпела изменения и стала более адекватной; количество детей, имеющих высокий уровень эмоциональной комфортности, снизилось. Количество детей, имеющих средний уровень эмоциональной комфортности при поступлении в школу увеличилось. и количество детей, имеющих низкий уровень эмоциональной комфортности при поступлении в первый класс, так же увеличилось; тревожность увеличилась при поступлении в школу по тем же причинам, по которым снизилась эмоциональная комфортность детей в школе. Дети хотят быть хорошими и делать все правильно, чтобы заслу-

жить похвалу учителя и родителей. Но так как они еще не полностью сориентировались в школьных требованиях и правилах поведения, то и тревожность, связанная с оценкой их деятельности возрастает.

Список использованной литературы:

1. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Изд. Московского университета, 1983. – 284 с.
2. Рамендик, Д.М. Общая психология и психологический практикум / Д.М. Рамендик. – М.: ФОРУМ, 2009. – 304 с.
3. Егоров, В.В. Психолого-педагогические особенности адаптации первоклассников к новым условиям жизнедеятельности / В.В. Егоров // Психопедагогика. – 2000. – №5. – С. 3–9.

ФЕЛЬДМАН Т.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Магистрант.

Feldman181sa@mail.ru

УДК 159.9.072

Преобладающие копинг-стратегии студентов в ситуации стресса

Статья посвящена проблеме преодоления стрессовых состояний у студентов. Особое влияние стресс может оказывать на становление человека как личности в момент преодоления определенных возрастных этапов, изменения профессионального, социального и экономического статусов. Так, нами были изучены особенности влияния стресса на студенческую молодежь, как на категорию, наиболее ярко отражающую изменение всех выше названных элементов.

Ключевые слова: стресс, копинг-стратегии, преодолевающее поведение, стрессоустойчивость.

The dominant coping strategies of students in a situation of stress

The article deals with the problem of overcoming stress conditions of the students. Particular impact stress can have on the formation of man as a person at the time to overcome certain age stages, changes in the professional, social and economic status. So, we have studied the effect of stress for student youth, as a category, most pronounced reflects the change in all the above mentioned items.

Key words: stress, coping strategies, overcoming behavior, stress resistance.

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в современном мире абсолютное большинство людей подвергаются систематическому влиянию тех или иных стрессовых факторов. Это объясняется изменением стиля и образа жизни, переориентацией жизненных целей и ценностей, преобразованием собственного поведения и эмоциональных реакций на воздействие окружающей действительности, связанных с глобальными изменениями жизни человечества в последние десятилетия.

Следует отметить, что в отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Это Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, С.В. Духновский, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминов, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др.[1]. В настоящее время активно

ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совладающего со стрессом поведения.

Целью нашего исследования является изучение и анализ особенностей преодолевающего поведения студентов в стрессогенных ситуациях.

Психологическое преодоление является переменной, зависящей, по крайней мере, от двух факторов – личности субъекта и реальной ситуации [2]. Специфическим воплощением этих двух факторов в нашем исследовании является студенчество, как категория, отражающая определенные личностные особенности и учебную деятельность, которая присутствует в данный период.

Материал и методы. В качестве основной диагностической методики нами был использован опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла [3]. Данная методика содержит 54 вопроса и определяет девять моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные действия, асоциальные действия, агрессивные действия, а также вычисление общего индекса конструктивности. Все предложенные модели располагаются на двух основных осях (посоциальная-асоциальная, активная-пассивная) и одной дополнительной (прямая-непрямая).

Исследование проводилось на базе факультета социальной педагогики и психологии ГУО «ВГУ имени П. М. Машерова». В качестве испытуемых нами исследованы студенты первого курса группы №11 в количестве 20 человек, и студенты четвертого курса группы №44 в количестве 15 человек. Исследование проводилось в два этапа с временным промежутком в шесть недель. Так мы хотели определить возможные изменения в поведении студентов в предсессионный период и в условиях текущего обучения в семестре, а также в эффективности применения копинг-стратегий.

Объект нашего исследования – преодолевающее поведение студентов.

Предмет исследования – особенности использования копинг-стратегий студентами.

Основные задачи исследования:

- 1) Проведение диагностического исследования на студентах факультета социальной педагогики и психологии ГУО «ВГУ им. П.М. Машерова»;
- 2) Исследование личностных особенностей студентов и их возможностей успешного применения копинг-стратегий;
- 3) Определение особенностей использования преодолевающего поведения студентами разных возрастов.

Для проведения исследования мы выбрали две группы студентов Факультета социальной педагогики и психологии ВГУ им. П. М. Машерова. Студенты данных учебных групп не только находятся на разных возрастных этапах, но и обучаются на разных специальностях.

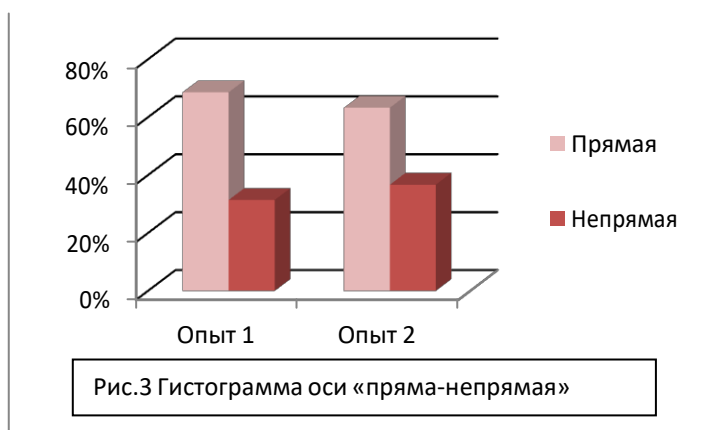
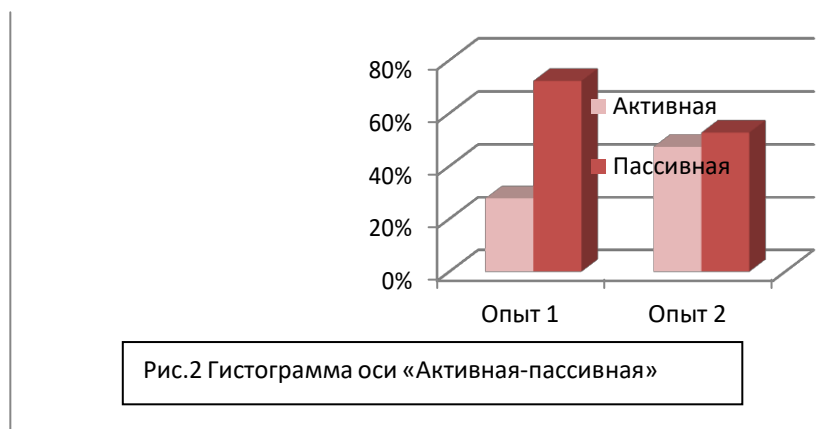
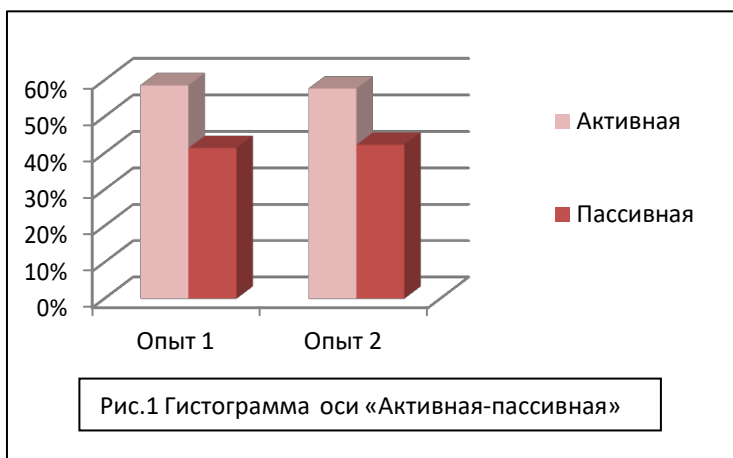
Группы испытуемых. Группа №1 (1 курс). Специальность «Психология». Выборка составила 20 человек (15 девушек и 5 юношей). Соотношение мужского и женского пола отражено на рисунке ниже (Рис.1). Средний возраст группы составляет 18 лет. Группа №2 (4 курс). Специальность «Социальная педагогика. Практическая психология». Выборка составила 15 человек. Все испытуемые женского пола. Средний возраст группы составляет 20,7 лет.

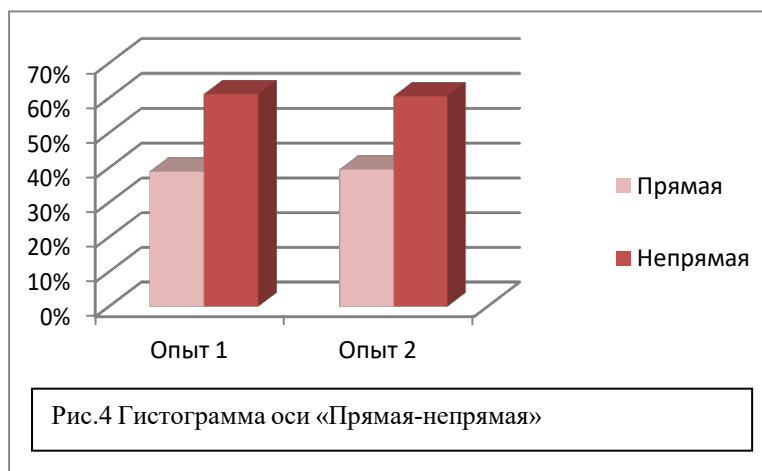
Результаты и их обсуждение. Проанализировав результаты диагностики мы пришли к следующим выводам:

- 1) Студенты первого курса отличаются от студентов четвертого курса неко-

торым преобладанием в выборе асоциального поведения: опыт 1 – 27,8%, опыт 2 – 31,9% (группа №1), опыт 1 – 6,7%, опыт 2 – 20,9% (группа №2). Однако и группа №1, и группа №2 большей частью используют просоциальные реакции на окружающие изменения.

- 1) В группе №1 почти в равной мере используются активные и пассивные формы поведения с несколько большим преобладанием активного (Рис. 1). Оба опыта показали равные результаты. Группа №2 напротив преимущественно выбирает пассивные формы поведения. Во втором опыте показатели активности и пассивности практически равны, однако пассивность все же преобладает (Рис. 2).





1) Показатели в двух опытах стабильны.
 2) Студенты группы №1 выбирают преимущественно прямые формы поведения (Рис.3). Разницы между двумя опытами почти нет. Студенты же группы №2 выбирают приемы непрямого поведения, т.е. предпочитают манипулятивные действия по отношению к окружению (Рис.4). Показатели в двух опытах стабильны.

3) У обеих исследуемых групп преобладает высокий индекс конструктивности, что говорит об их способностях эффективно решать возникшие проблемы и задачи, хорошо справляться со стрессом и напряжением, они умеют находить конструктивный выход из ситуации. Однако у группы №1 низкий, средний и высокий уровень конструктивности не изменились в двух опытах, а у группы №2 в первом опыте вообще не наблюдалось низкого уровня конструктивности, во втором опыте им обладал лишь один испытуемый. В целом студенты 4 курса обладают несколько более позитивным уровнем конструктивности.

Так, мы можем говорить о более устойчивом поведении студентов 4 курса к стрессовым ситуациям и эффективности преодолевающего поведения, по сравнению со студентами первого курса.

Нами были замечены определенные различия в поведении студентов мужского и женского пола. Так, студенты-юноши стремятся более эффективно и спокойно решать возникшие разногласия, не концентрируя свое внимание только на оценке происходящих событий, как это часто делают девушки, а стремясь отыскать действенные пути решения. Также было замечено, что студенты-девушки зачастую выбирают агрессивные формы реакции и поведения на неудовлетворяющие их ситуации, что в определенной степени сказывается на конструктивности избранных ими копинг-стратегий. Кроме того, студенты четвертого курса способны более эффективно решать проблемные ситуации за счет более высокого уровня пассивных реакций, то есть не стремясь развивать конфликт или усугублять обстоятельства и внутренние переживания, а также возможно из-за повышенного уровня не прямых действий. Так, благодаря преобладанию манипулятивных действий по отношению к окружающим людям и пространству, им удастся минимизировать риск возможных индивидуальных негативных последствий, что, разумеется, не является благоприятной реакцией личности, находящейся в социуме и поддерживающей контакты с другими людьми.

Закключение. По результатам данного исследования можно сказать, что большинство студентов имеют навыки активной и результативной борьбы со стрессами и трудными ситуациями. И несмотря на определенные особенности, касаю-

щиеся возрастных различий испытуемых и проявляющиеся в определенном недостатке опыта обучения в ВУЗе продолжительное время у студентов-первокурсников, а соответственно не выработав определенные навыки реагирования на проблемные ситуации в обучении, подготовке к сессии и ее сдаче, а также различия в использовании агрессивных форм реагирования и поведения юношей и девушек, с акцентом на последних, мы тем не менее можем заявить, что студенты уметь находить способы преодоления текущих жизненных «препятствий». Особенно это касается студентов, обучающихся на четвертом курсе, а соответственно имеющих большой опыт нахождения и существования в системе высшего образования, о котором было упомянуто выше. Большинство студентов, особенности которых мы изучали в своем исследовании, обладают высоким уровнем конструктивного разрешения проблемных ситуаций.

Список использованной литературы:

1. Богомаз, С.Л. Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата : монография / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 216 с.
2. Ромашко, Н.В. Выбор копинг-стратегий как важный фактор в преодолении стресса / Н.В. Ромашко // Фундаментальные и прикладные проблемы стресса : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 16-17 апреля 2013 г. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 284–286.
3. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

ЦИРКУНОВА Н.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, пр-т Победы, 59-31.
Старший преподаватель.
cirkunovan@mail.ru

УДК 159.9(091)(470)«19»

Использование идей Л.С. Выготского в школе-интернате для детей с нарушением слуха в образовательном процессе

Статья посвящена проблеме особенностей поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха. В основу данного исследования легли идеи Л.С.Выготского о путях развития специального воспитания и обучения глухих детей.

Ключевые слова: конфликты, подростки, нарушение слуха, поведение, конфликтные ситуации.

Using the ideas of L. S. Vygotsky in the school-boarding school for children with hearing impairment in the educational process

The article deals with the peculiarities of behavior in conflict situations, adolescents with hearing impairment. The basis of this research formed ideas of L. S. Vygotsky about the development of special education and the education of deaf children.

Key words: conflicts, adolescents, hearing impairment, behaviour, conflicts.

Введение. Основоположник современной отечественной психологии и дефектологии Л.С. Выготский внес большой вклад в изучение личности аномального ребенка, в обоснование проблемы компенсации дефекта в процессе специально организованного воспитания и обучения аномальных детей. Он утверждал, что слепые и глухие ощущают свою неполноценность не биологически, а социально. «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая организация» [1].

Именно поэтому «говорящий глухонемой, трудящийся слепой, участники общей жизни во всей ее полноте, не будут сами ощущать неполноценности и не дадут для этого повода другим. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный ребенок не были дефективными. Тогда исчезает и самое это слово, верный знак нашего собственного дефекта» [2].

Идеи Л. С.Выготского о путях развития специального воспитания и обучения глухих детей получили дальнейшее развитие в теории и практике отечественной сурдопедагогики (Н.Д.Ярмаченко, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Н.Ф. Засенко, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичева, Е.Н. Марциновская, И.В.Колтуненко, Л.П.Носкова, М.И. Никитина, Ж.И. Шиф и т.д.).

Общественное воспитание глухих детей является подлинно гуманистической системой. В нашем современном обществе господствующая общегосударственная система специального воспитания ставит своей целью всестороннее и гармоническое развитие граждан, лишенных слуха. Благодаря единству объективных и субъективных факторов социальное воспитание действует как единая целостная комплексная система воспитания глухих детей. Это способствует максимально полной компенсации глухоты и всесторонней подготовке выпускников спецшколы глухих к полноценной самостоятельной жизни в обществе. Как единая комплексная система – социальное воспитание управляется обществом с учетом его нужд и потребностей, в соответствии с его заказом на необходимый ему в конкретной исторической обстановке тип личности.

В аспекте данной проблематике нас интересовала проблема особенностей поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха.

Обзор источников по исследуемой теме показал, что проблемой исследования особенностей межличностного взаимодействия детей и подростков с нарушением слуха занимались следующие отечественные учёные: В.Г. Петрова, М.М. Нудельман, Т.Н. Прилепская, Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, А.С. Спиваковская, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова и др. Они подчёркивают, что нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии ребенка в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта, взаимодействии с окружающими.

Учитывая все возрастающее число детей и подростков, имеющих нарушения психофизического развития [Н.Я Семаго, М.М. Семаго 2000; Л.М. Шипицына. 2002; Д.Н. Исаев 2003; И.И. Мамайчук 2003; В.М.Сорокин 2003 и др.], проблема профилактики вторичных нарушений психики становится особенно острой. Дети с врожденными или рано приобретенными нарушениями здоровья, приводящими к отклонению от нормального хода развития, фактически всю жизнь находятся в специфических условиях общения, которые в свою очередь приводят к своеобразию личностного развития.

Актуальные задачи возрастного развития [И.В. Дубровина 1987; Д.И. Фельдштейн 1987; М. Кле 1991; Х. Ремшмидт 1994; Г.С. Абрамова 1997; В.А. Аверин 1998; Ф. Райс 2000; А.А. Реан 2002] – поиск идентичности; переход от детских самооценок, сформированных под влиянием значимых взрослых, к системе зрелой самооценки, развивающейся на основе реальных собственных достижений и мнения сверстников; изменение референтной группы общения – становятся тяжким испытанием для психики подростка с нарушенным развитием. Неизбежно возникающие при этом конфликты, стрессовые ситуации, проявления специфически подростковых поведенческих реакций усиливаются и искажаются острыми эмоциональными переживаниями своей

неполноценности. Хроническая психическая травматизация, особенно на фоне негармоничного воспитания, может играть роль фактора для острых аффективных реакций, вызывать неврозы и обуславливать психопатические развития на фоне акцентуаций характера [Н.Д., Лакосина; Г.К. Ушаков. 1984; А.Е. Личко 1985; Х. Ремшмидт 1994; В.В. Ковалев 1995; С.А. Кулаков 1997; Э.Г. Эйдемиллер 1999; Л.И.Вассерман; И.А. Горьковская; Е.Е. Ромицына 2004].

Указанные выше проблемы, сопровождающие развитие подростков с нарушениями слуха на этапе взросления, а также недостаточно изученные особенности конфликтного поведения, у данной категории детей, вызывают необходимость более детального исследования этих вопросов. Всё вышесказанное и обусловило тему нашего исследования.

Материал и методы. Целью нашего исследования явилось изучение особенностей поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха.

Нами была отобрана экспериментальная группа (общее количество испытуемых составило 25 человек), в состав которой вошли ученики 8-9-х классов УО «Витебская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха».

Методы и методики исследования:

- Для определения уровня конфликтности нами был использован «Тест на оценку уровня конфликтности». (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова). Целью данного теста является изучение уровня конфликтности личности, в частности, можно получить следующие подуровни: очень низкий уровень, низкий, ниже среднего, чуть ниже среднего, средний, чуть выше среднего, выше среднего, высокий, очень высокий. Данный тест предназначен для лиц подросткового возраста.

При интерпретации данных мы учитываем, что низкий уровень конфликтности свидетельствует о том, что человек всячески старается уклониться от конфликта, практически никогда не бывая его инициатором. Средний уровень конфликтности оптимален, свидетельствует о том, что человек воспринимает конфликт в качестве неотъемлемой и естественной части жизни людей, предоставляющей возможности для саморазвития и гармонизации межличностных отношений.

Высокий уровень конфликтности свидетельствует о постоянной конфронтации в которой находится человек, ему сложно сдерживать себя, хотя зачастую, в последующем, он жалеет об этом.

- Для определения преобладающей стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков с нарушением слуха в данном исследовании был использован опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) "Определение способов регулирования конфликтов". Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основывающимися измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы урегулирования конфликтов: конкуренции (соревнования), приспособления, компромисс, избегание, сотрудничество.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов двенадцатью суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных ситуациях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

- Для определения присущей подросткам стратегии психологической защиты в общении со сверстниками мы использовали методику диагностики доминирующей стратегии психологической защиты В.В. Бойко

- Для определения способов поведения в конфликтных ситуациях нами был использован «Тест фрустрационной толерантности Розенцвейга».

Для нашего исследования данная методика дает возможность определить уровень конфликтности личности, используя "коэффициент групповой адаптации" (КГА), который является важным показателем методики. Так, если испытуемый имеет низкий процент КГА, то можно предполагать, что у него часто бывают конфликты с окружающими его лицами, что он недостаточно адаптирован к своему социальному окружению и наоборот. Также методика позволяет выявить тип и направление реакции испытуемых на фрустрационные ситуации. В целом на основании протокола обследования можно сделать выводы относительно аспектов адаптации испытуемого к своей социальной группе и с большей долей вероятности прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности или помехи, которые встают на пути к удовлетворению потребностей, к достижению цели. Нами использовалась модификация методики С. Розенцвейга, разработанная в Научно-исследовательском институте им. В.М. Бехтерева. (Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Л., 1984.)

Результаты и их обсуждение. На первом этапе нашего исследования нами был проведен тест на оценку уровня конфликтности (авторы Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова). По результатам исследования были получены следующие данные: у респондентов преобладает низкий уровень конфликтности (12 человек, что соответствует 48 % от всей исследуемой выборки), меньшее количество респондентов имеют высокий уровень конфликтности (8 человек, что соответствует 32 % от всей исследуемой выборки), средний уровень конфликтности имеют 5 человек, что соответствует 20%. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов всячески стараются уклониться от конфликта, практически никогда не бывают его инициатором. Однако, 32 % респондентов, предположительно склонны к вызывающему, агрессивному поведению, недостаточно контролируют себя, обладают высоким уровнем притязаний.

Далее нами были проанализированы результаты исследования по методике Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) "Определение способов регулирования конфликтов."

Результаты показали, что у большинства респондентов (14 человек, что соответствует 56 %) преобладает избегающая стратегия поведения в конфликте, что означает отсутствие у них стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Второй по частоте встречаемости является стратегия соревнования (конкуренции) (6 человек, что соответствует 24 %). Данному типу людей характерно стремление добиться своих интересов в ущерб другому. 2-м респондентам (8 %) присуща стратегия приспособления – принесение в жертву собственных интересов ради другого. 1 респондент имеет компромиссную стратегию поведения в конфликтных ситуациях, предпочитает соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие. Стратегия сотрудничества свойственна 2-м респондентам (8 % от общего числа). Они предпочитают приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Нами также была проведена методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты В.В. Бойко.

Полученные данные свидетельствуют о том, что доминирующей стратегией психологической защиты в общении у респондентов является избегание (11 человек, что соответствует 44 % от общего числа респондентов), второй по частоте встречаемости выступает стратегия миролюбия (8 человек, что соответствует 32

%), агрессивную стратегию психологической защиты в общении имеет 6 респондентов (24 %). Результаты говорят о преобладании неагрессивного поведения в ситуации общения у подростков с нарушением слуха.

Полученные данные по результатам теста фрустрационной толерантности Розенцвейга свидетельствуют о том, что у респондентов преобладает экстропунитивное направление реагирования (10 человек, что соответствует 40 % от всего числа респондентов). В данном случае реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчёркивается степень фрустрирующей ситуации, разрешения ситуации требуют от другого лица. У 9 респондентов (36 %) преобладает интропунитивное направление реакции. Данная реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. У 6 (24 %) респондентов преобладает импунитивное направление реакции – фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое; обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Таблица 1 отражает средние показатели типа реагирования испытуемых в фрустрирующих ситуациях.

Таблица 1 – Ведущий тип реакции

Ведущий тип реакции	Кол-во респондентов	% показатель
ED – реакция с фиксацией на самозащите	14	56 %
OD – реакция с фиксацией на препятствии	6	24 %
NP – реакция с фиксацией на удовлетворении потребности;	5	20 %

Результаты показывают, что у большинства респондентов (14 человек, что соответствует 56 % от общего числа респондентов) преобладает реакция с фиксацией на самозащите (ED), т.е. реакции субъекта сосредоточены на защите своего «Я». У шести респондентов (24 %) ведущей является реакция с фиксацией на препятствии, т.е. препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные. У пяти респондентов (20%) преобладает реакция с фиксацией на удовлетворении потребности – постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к её разрешению.

С целью определения уровня или меры конфликтности личности нами был использован "коэффициент групповой адаптации", полученный по методике С. Розенцвейга. Количественная величина коэффициента групповой адаптации может рассматриваться в качестве меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Так, если испытуемый имеет низкий процент КГА (ниже 30 %), это означает тенденцию личности к конфликтному взаимодействию, недостаточную адаптированность к своему социальному окружению, что в нашем ис-

следовании коррелирует с данными по методике С. Розенцвейга. Высокий уровень коэффициента групповой адаптации (выше 60 %) соответствует низкой конфликтности испытуемого, т.е. хорошей адаптации в группе. См. таблицу 2.

Таблица 2 – Коэффициент групповой адаптации

Уровень КГА	Кол-во респондентов (%)
Высокий КГА (выше 60 %)	14 чел (56 %)
Средний КГА	4 чел. (16 %)
Низкий КГА(ниже 30 %)	7 чел (28 %)

Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых (14 человек, что соответствует 56 % от общего числа респондентов) имеет высокий коэффициент групповой адаптации, т.е. низкий уровень конфликтности, семь респондентов (28 %) имеют низкий коэффициент групповой адаптации, что говорит о наличии у них высокого уровня конфликтности.

Заключение. Положение Л.С. Выготского о том, что «ребенок с дефектом – еще не дефективный ребенок», «что сама по себе слепота, глухота и т.д., частные дефекты не делают еще носителя их дефектным», «что „замещение и компенсация“ как закон, возникают в виде стремлений там, где есть дефект» сыграло большую роль в развитии теории и практики современной сурдопедагогики. [1]. Оно служит основой неиссякаемого гуманизма и оптимизма отечественных дефектологов. Свидетельством тому служит тот факт, что в условиях современной действительности возможно неограниченное всестороннее развитие глухих детей. Высокая цель социального воспитания глухих детей, ее достижение в реальном процессе воспитания предполагают высокое качество воспитания.

Данные, полученные в нашем исследовании, выявили следующие особенности поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха.

У респондентов преобладал низкий уровень конфликтности. Это свидетельствует о том, что они всячески стараются уклониться от конфликта, практически никогда не бывают его инициатором. Наряду с этим немалое число подростков имело высокий уровень конфликтности. Предположительно они склонны к вызывающему, агрессивному поведению, недостаточно контролируют себя, обладают высоким уровнем притязаний.

У большинства респондентов преобладала избегающая стратегия поведения в конфликте, что означает отсутствие у них стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Хочется отметить, что мир детей с нарушением слуха – это особый мир, который иногда очень сложно понять здоровому человеку. В их поведении есть масса особенностей, которые отличают их от обычных детей. В дальнейшем мы планируем заниматься изучением и развитием других сфер личности данной категории. Основной целью нашей деятельности есть и будет оставаться создание оптимальных условий для развития и формирования полноценной личности ребёнка. Прошло более 80 лет со времени смерти Л.С. Выготского, но проблемы, поставленные им, до сих пор звучат современно, а некоторые найденные им решения этих проблем непревзойдены.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский // Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 5 : Основы дефектологии; под. ред. Т.А. Власовой. – 1983. – 369 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во СПОН НКП, 1924. – 157 с.

ШВЕД М.В., ДАНИЛОВА Ю.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чехова, 44/11.

Старший преподаватель.

Студент.

vsu@mail.ru

УДК 376.1-056.36:159.954

Проблема развития воображения в трудах Л.С. Выготского

В статье рассматриваются определение понятия «воображение», его механизмы, формы и функции на основе анализа научного наследия Л.С.Выготского.

Ключевые слова: воображение, творческая деятельность, механизмы, физиологическая основа воображения, функции воображения.

The problem of imagination's development in the works of L.S. Vygotsky

The article deals with the definition of "imagination" of the concept, its mechanisms, forms and functions based on the analysis of the scientific heritage of L.S. Vygotsky.

Key words: imagination, creativity, mechanisms, physiological basis of imagination, imagination functions.

Введение. В настоящее время образовательная парадигма ориентирована на развитие и реализацию творческого потенциала детей, формирование творчески активной личности. Основой творчества, двигательной силой любого творческого процесса является воображение, которое в значительной степени определяет и развитие личности в целом (Л.С. Выготский, Г.Д. Кириллова, В.М. Козубовский, Я.Л. Коломинский, Ю.А. Полуянов и др.). В настоящее время роль воображения является общепризнанной. Оно участвует в преобразовании имеющихся представлений и понятий, расширяет сферу познания, способствует развитию мышления, воспитанию эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности. Процесс воображения позволяет принимать решения и находить выход из проблемной ситуации даже при отсутствии нужной полноты знаний. В творчестве проявляется специфика личности человека, его эмоции, чувства, отношение к окружающему миру.

Основу изучения воображения, его сущности и механизмов в отечественной психологии заложил в своих трудах Л.С.Выготский. Разработанные им теоретические аспекты проблемы развития воображения нашли свое отражение в работах С.Л. Рубинштейна, Р.С. Немова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, А.Г. Маклакова, В.В. Давыдова, М.В. Гамезо, И.А. Домашенко, В.А. Ситарова, Д.Н. Узнадзе и др., а также в специальной психологии и педагогике: А.Г. Литвак, В.М. Сорокин, О.В. Боровик, Г.В. Никулина, В.П. Ермаков, Г.А. Якунин и др.

Материал и методы. Теоретическое, причинно-системное исследование проблемы в отечественной психолого-педагогической литературе (анализ научной литературы, сравнение, сопоставление и др.).

Результаты и их обсуждение. Говоря о понятии воображения, надо сказать, что оно имеет неразрывную связь с такими психическими процессами, как восприятие, память и мышление. Но существенно отличается от них. И, принимая во внимание высказывание Л.С. Выготского относительно отличия воображения от других форм психической деятельности, важно заметить, что воображение не повторяет в тех же сочетаниях и формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе го-

воря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает новый, ранее не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением [1].

Воображение отражает субъективный мир человека, его видение окружающего мира. В особенности актуальна работа воображения в тех ситуациях, когда для осуществления мыслительных операций не хватает количества информации, тогда с помощью воображения мы находим решения и выход из сложившейся ситуации, путем прогнозирования промежуточных и конечных результатов своей деятельности [2].

Описывая физиологический аспект воображения Л.С. Выготский. сравнивает работу головного мозга с колеей, оставленной колесом на земле, которая в последствие облегчает движение. Сущность этого примера заключается в том, что мозг, сохраняя наш прежний опыт, облегчает воспроизведение этого опыта в будущем. Но если бы работа мозга заключалась только в воспроизведении информации, человек не смог бы приспособиться к постоянно изменяющимся условиям.

Ввиду этого, Л.С. Выготский выделяет следующую функцию – комбинирующую или творческую. Комбинирующая деятельность мозга основывается на сохранении в мозгу следов от прежних возбуждений, но суть этой функции заключается в том, что имея следы возбуждений, мозг комбинирует их в новые сочетания, которые не встречались в его действительном опыте. Такая деятельность человека, основанная не только на воспроизведении его прежнего опыта, но и на создании чего-то нового, называется творческой. Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, называют воображением или фантазией [3].

В своих трудах Л.С. Выготский выделяет несколько форм связи воображения с действительностью, что, по его мнению, поможет лучше понять механизм воображения и его связь с творческой деятельностью:

Воображение основано на прежнем опыте человека, состоящего из образов действительности. Основываясь на данной идее, Л.С. Выготский формулирует первый и, по его словам, самый важный закон о том, что творческая деятельность воображения зависит от богатства и разнообразия прошлого опыта человека, представляющий собой материал, из которого создаются построения фантазии. Поэтому чем богаче опыт человека, тем шире материал, которым располагает его воображение.

Высшая форма связи фантазии с реальностью – связь конечного продукта воображения с реальным явлением. Эта форма связи возможна благодаря чужому или социальному опыту. Иными словами, если никто не наблюдал описанного явления, то при этом правильное представление оказалось бы невозможным.

Эмоциональная связь. Сущность этой связи заключается в том, что образы и впечатления, имеющие общую эмоциональную окраску, объединяются, даже если они не имеют сходства. В этом случае чувства влияют на воображение, но есть и обратная связь, при которой воображение влияет на наши эмоции. Например, игра актеров, их переживания нас тревожат и заставляют задуматься, поставить себя на их место. То есть даже если мы знаем, что все это является вымышленным, в нас возникают чувства, переживаемые в реальности.

Продуктом фантазии может стать предмет, не соответствующий предмету реально существующему. Такой продукт может быть создан из нескольких элементов, которые взаимодействуя, образуют качественно новую вещь, которая с момента своего появления начинает воздействовать на другие вещи в окружающем мире [4].

На основании исследований Л.С. Выготского, важно отметить, что сензитивный период развития воображения – это дошкольный возраст. Наиболее продуктивно развивается воображение ребенка под влиянием взрослых.

Л.С. Выготский выделил следующие функции воображения:

- Основная функция воображения заключается в организации таких форм поведения, которые еще ни разу не встречались в опыте человека.
- Последовательная функция воображения – все, что мы познаем не из собственного опыта, мы познаем при помощи воображения.
- Эмоциональная функция воображения состоит в том, что всякая эмоция имеет свое определенное, не только внешнее, но и внутреннее выражение, и, следовательно, фантазия является тем инструментом, который непосредственно осуществляет работу наших эмоций [4].

Заключение. Анализируя данные формы связи, можно сделать вывод о том, что механизмами творческой деятельности человека являются не только мысли и чувства, но и их непосредственная связь и взаимодействие.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что многие исследователи, изучая воображение, придерживаются положений, представленных Л.С. Выготским, как основополагающих. Это говорит о том, что Л.С. Выготский внес колоссальный вклад в изучение воображения и психологии в целом. Он рассмотрел воображение и его роль в психике человека весьма подробно, заостряя внимание на всех аспектах данной функции.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский // Творчество и воображение. – М.: Просвещение. – 1991. – 87 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С.Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.

ШЛЯХТО Я.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

yana.schlyahito@yandex.ru

УДК 37.015.31

Экокультурная образовательная среда как основной фактор успешной адаптации к условиям обучения в школе на второй ступени общего среднего образования

Статья отражает ход проведения и результаты исследования, целью которого было изучение структурно-содержательных характеристик экокультурной образовательной среды как фактора адаптации к условиям обучения на второй ступени общего среднего образования. Было проведено интервьюирование педагогов, экокультурная образовательная среда понимается ими как создание оптимальных условий для формирования, обучения и развития личности в контексте близости с природой и культурными традициями, с гуманными и эффективными методами воздействия. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов образовательных учреждений.

Ключевые слова: экокультурная образовательная среда, адаптация, психологическая адаптация, младшие подростки.

Eco-cultural educational environment as an adaptation factor to studying conditions on the second stage of general secondary education

The article reflects the process and the results of the investigation the aim of which is the study of structural and substantive characteristics of educational environment as an adaptation factor to studying conditions on the second stage of general secondary education. Teachers were interviewed. They perceive eco-cultural educational environment as the organizing of optimal conditions for personal forming, teaching and development close to nature and cultural traditions, with humane and effective influence methods. The research results can be used in the practice of psychologists who work for educational institutions.

Key words: eco-cultural educational environment, adaptation, psychological adaptation, younger teenagers.

Введение. В Республике Беларусь развитие образования относится к важнейшим государственным приоритетам. Наша страна поддерживает инициативы международного сообщества, направленные на повышение роли образования в современном мире.

Понимание важности гармонично развивающегося молодого поколения для инновационного развития страны, обусловило то, что сегодня на государственном уровне обозначена необходимость целенаправленной системной работы по профилактике и преодолению школьной дезадаптации.

Проблема школьной адаптации в настоящее время весьма актуальна. Необходимость ее изучения становится все более очевидной в связи с нарушением психического здоровья детей, ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств у детей. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано и тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она создает предпосылки полноценного психического развития.

В настоящее время, адаптация к новой образовательной среде понимается психологами как целостный, многосторонний процесс психологического и социального приспособления к новой культуре, образу жизни и поведению, результатом которого является интеграция в новую культурную среду при сохранении богатств собственной культуры. Еще Л.С. Выготский в своих работах писал о социальной среде как источнике психического развития и о ведущей роли обучения в психическом развитии человека [1].

Понимание важности образования для инновационного развития страны, обусловило поиск системного конструкта, определяющего суть основных тенденций и процессов образовательного реформирования, имеющих место в мировом образовательном пространстве XXI века. В качестве такого В.А. Янчук выделил конструкт «экокультурная образовательная среда», основанный на использовании экологической метафоры в исследованиях образования. Согласно автору, экокультурная образовательная среда выражается в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. Такого рода гармония может быть достигнута при условии понимания природы и устройства окружающего мира, отношения к миру и человеку в нем как к высшим ценностям, требующим бережного обращения со знанием закономерностей и особенностей их функционирования, владения знаниями и средствами познания и преобразования окружающего мира [2].

Таким образом, целью нашего исследования стало выделения сущностных характеристик экокультурной образовательной среды и их влияния на успешность процесса адаптации детей к условиям обучения в школе на второй ступени общего среднего образования.

Методологической основой исследования выступили общенаучные методологические принципы детерминизма, развития, системности, единства сознания и деятельности, а также основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1].

Материал и методы. В соответствии с целью исследования нами было проведено интервьюирование педагогов. В качестве респондентов выступили 60 педагогов, из них 20 – учителей пятых классов (УПК), 20 – специалистов СППС (ССППС) и 20 специалистов высшей школы (СВШ). Все респонденты занимались педагогической деятельностью в соответствии со своей специальностью. Был составлен примерный список вопросов, подлежащих обсуждению (всего 10 вопросов) по двум основным темам «психологическая адаптация пятиклассников» и «экокультурная образовательная среда». Респондентами были даны разнообразные ответы, основанные как на литературных источниках, так и на личном опыте опрашиваемых. Нами велась аудиозапись интервью, затем материалы детально протоколировались. Длительность интервью составила от 6 до 30 минут. По результатам интервью проведен контент-анализ полученных данных. Для этого нами был составлен классификатор в виде перечня категорий анализа, соответствующих им индикаторов и принятых единиц счета. В качестве категорий анализа были выбраны ключевые элементы исследовательской концепции, смысловые единицы, выраженность которых подлежит регистрации в соответствии с поставленной целью.

К единицам анализа или внешним и внутренним индикаторам мы отнесли признаки выраженности смысловых единиц, представляющие собой высказывания, характеризующиеся принадлежностью к определенной категории. Этот материал позволяет судить о значении каждой категории. Единицы счета – количественные характеристики отношений категорий друг к другу или единиц анализа к категориям. Мы посчитывали частоту проявлений в высказываниях категории и ее признаков [3].

Результаты и их обсуждение. Общие данные о респондентах. Стаж работы от 0 до 5 лет имели 10% СВШ, 30% ССППС и 20% УПК; 6-10 лет – 15% СВШ, 40% ССППС и 25% УПК; 11-15 лет – 55% СВШ, 30% ССППС и 25% УПК; свыше 16 лет – 20% СВШ и 30% УПК. Как видим, респонденты все трех групп имеют достаточно большой стаж работы, поэтому могут выступать в качестве экспертов нашего исследования.

На вопрос *«Сталкивались ли Вы в своей работе с проблемами при переходе детей на вторую ступень общего среднего образования?»* «да» ответили 25% СВШ, 100% ССППС и 90% УПК. Большинство респондентов выделяют такие проблемы как «трудности адаптации», «повышенная тревожность», «проблемы самооценки», «проблемы коммуникации», «снижение успеваемости» (60% СВШ, 80% ССППС и 55% УПК); «нежелание идти в школу», «проблемы агрессии», «нарушение дисциплины», «спад настроения» выделяют 10% СВШ, 30% ССППС и 25% УПК.

Среди основных причин школьной дезадаптации при переходе на вторую ступень общего среднего образования 25% СВШ, 90% ССППС и 60% УПК назвали «увеличение количества новых предметов», «увеличение объема домашних заданий», «новый коллектив и учителя», «индивидуальные особенности ребенка», «низкая учебная мотивация», «повышенная личностная и ситуативная тревожность», «более строгое оценивание» и «спад успеваемости»; 10% ССППС и 15% УПК выделяют «негативное отношение к школе», «конфликтные ситуации» и «новый школьный режим».

На вопрос *«Какие ученики в большей мере подвержены школьной дезадаптации?»* ответы респондентов распределились следующим образом: «из неполных и неблагопо-

лучных семей», «со слабым типом нервной системы», «с заниженной самооценкой», «с низким уровнем учебной мотивации», «с повышенной ситуативной и личностной тревожностью» (30% СВШ, 70% ССППС и 55% УПК); «с педагогической запущенностью» – 10% ССППС, «слишком домашние дети» – 15% УПК.

В качестве мер для более успешного перехода детей на вторую ступень общего среднего образования респонденты называют – подготовку детей к переходу в старшее звено школы (проведение адаптационных мероприятий, психологическое консультирование, психологическое просвещение педагогов и родителей), использование индивидуального подхода (учет индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка), соблюдение единых требований всего педагогического коллектива и изучение специальной литературы.

Таким образом, по ответам респондентов, можно сделать вывод о том, что практически все дети с началом обучения на второй ступени общего среднего образования испытывают трудности при адаптации к новым условиям. Школьная дезадаптация определяется педагогами как некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социологического и психофизиологического статуса ребенка ситуации школьного обучения, а источником школьной дезадаптации является школьная среда, а именно те требования, которые предъявляются к школьнику.

На вопросы «Как Вы понимаете термин «экологический подход в образовании?» и «Приходилось ли Вам использовать его в своей работе?» ответы испытуемых распределились следующим образом: «Нет, не приходилось» – дали 90% всех респондентов, принявших участие в исследовании; «Да, во время летней практики (часы воспитательной работы)» – 5% УПК, «С такой формулировкой не приходилось сталкиваться, но частично и содержательно, да» – 5% ССППС. Кроме того, «Экологический подход в образовании» как «бережное, грамотное и гармоничное отношение к окружающей среде, семье, социуму», определяют 30% СВШ, 35% ССППС и 10% УПК; «как расширение знаний, умений, навыков в области экологии» и «поддержку физического и психологического здоровья ребенка», определяют 10% СВШ и 5% ССППС.

На вопрос «Как Вы понимаете термин «экокультурная образовательная среда» 20% СВШ, 35% ССППС и 20% УПК ответили, что «это создание оптимальных условий для формирования, обучения и развития личности в контексте близости с природой и культурными традициями». Экокультурную образовательную среду как «культурное и экологическое общение педагога с ребенком» и как «эффективные и гуманные методы в образовании» определяют 10% ССППС и 5% СВШ; как «экологическую культуру», «экологическую грамотность» и «гармонию отношений» – 10% ССППС и 15% УПК.

В качестве компонентов «экокультурной образовательной среды» 65% СВШ, 35% ССППС и 5% УПК выделяют: «социальный» (субъекты образовательного процесса), «пространственно-территориальный» (класс, здание, школа) и «смыслообразующий» (экологическая культура, бережное отношение к окружению, грамотность педагогов, специальные учебные программы, индивидуальный подход к учащимся).

На вопрос «Какой, на Ваш взгляд, должна быть образовательная среда в школе, чтобы процесс адаптации учеников на второй ступени общего среднего образования был более эффективным» все респонденты единогласно (100%) ответили, что «дружественная», 40% СВШ, 40% ССППС и 5% УПК респондентов считают, что «должны учитываться все возможные психофизические особенности ребенка, должно быть четкое единство целей родителей и педагогов», «хорошо спрограммированная и направлен-

ная на ребенка как высшую ценность работа» – 40% СВШ, 10% ССППС и 5% УПК. Также, важная роль в успешном прохождении периода адаптации, по мнению респондентов, отводится личностным особенностям детей, сформировавшимся на предшествующих этапах развития: умению контактировать с другими людьми, владению необходимыми навыками общения, способности определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими [3].

Заключение. Таким образом, анализ результатов проведенного интервью и теоретический обзор литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы. У специалистов высшей школы, специалистов СППС и учителей пятых классов сходное мнение как по вопросам адаптации учеников в среднем звене, так и по вопросам сущностных и структурно-содержательных характеристик экокультурной образовательной среды. Экокультурная образовательная среда понимается ими как создание оптимальных условий для формирования, обучения и развития личности в контексте близости с природой и культурными традициями, с гуманными и эффективными методами воздействия. К компонентам экокультурной образовательной среды респонденты относят социальный, пространственно-территориальный и смыслообразующий. Следовательно, необходимо планировать комплексную работу психолога с педагогическим коллективом школы, классными коллективами, родителями и индивидуальную работу с детьми, находящимися в группе риска.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1. Образование. Наука и инновации / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – №1. – С. 69–76.
3. Шляхто, Я.С. Особенности понимания педагогами структурно-содержательных характеристик экокультурной образовательной среды как фактора адаптации к условиям обучения на второй ступени общего среднего образования / Я.С. Шляхто // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – №4 (40). – С. 33–36.

ШМУРАКОВА М.Е., СОВЕЙКО Е.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, 33.
Аграрный колледж УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины, Витебский р-н, д. Лужесно.

Кандидат психологических наук.

Магистр образования.

shmurakova@mail.ru

УДК 37.015.31:377.6

Рефлексивные компоненты самостоятельной учебной деятельности учащегося

Статья посвящена проблеме рефлексивных компонентов самостоятельной учебной деятельности. В статье рассматриваются особенности самостоятельной учебной деятельности учащихся колледжа. Изучается предположение о влиянии рефлексивных компонентов деятельности учащихся на эффективность и удовлетворенность результатами самостоятельной работы по освоению учебных материалов. Приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: рефлексия, самостоятельная деятельность, образование, самообразование, учебная деятельность, творчество.

Reflective components of self-sustained educational activity of a student

The article dwells the problem of reflexive components of self-study. The article is concerned with features of independent learning activities of college's students. We considered hypothesis about influence of reflexive components of student's activity to self-study's efficiency and self-study's satisfaction. The article presents the results of empirical findings.

Keywords: reflection, individual work, self-directed learning, education, self-study, learning activity, creativeness.

Введение. В современном обществе остро стоит вопрос о качестве подготовки специалистов, которая должна быть ориентирована на развитие у студентов гибкости мышления, рефлексивных и адаптивных способностей. На современном этапе требуется подготовка специалистов с высоким профессиональным уровнем, при котором учитываются не только внешние показатели труда, внутренние состояния, но и наличие постоянной готовности к высокопродуктивной деятельности, поступательному восходящему саморазвитию и т.д. Сегодня востребованы специалисты, способные к самостоятельному принятию решений, умеющие действовать в быстро изменяющихся ситуациях, испытывающие потребность в непрерывном образовании. Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы учащихся над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста учащихся, воспитание их творческой активности и инициативы.

В связи с этим, изменения технологий обучения должны быть обращены на переориентацию деятельности преподавателя с информационной на организационную, на признание учащегося субъектом собственного развития. Изменения должны, прежде всего, привести к повышению роли самоконтроля и самоорганизации учащихся, к более инициативному поведению в образовательной деятельности.

В отечественной психологии в контексте разработки идеи культурно-исторической детерминации развития психики Л.С. Выготского сформулирован *принцип саморазвития* личности, предполагающий выделение таких основных положений, как о роли борьбы противоположностей и гармонии как движущих сил развития личности (Л.И. Анцыферова, 1978; В.В. Зейгарник, 1979); о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе деятельности (А.Н. Леонтьев, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1973; Д.Н. Узнадзе, 1966). Саморазвитие рассматривается как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В.И. Слободчиков, 1996, 2000). Как механизм саморазвития, самоорганизации личности выделяется и описывается рефлексия, которая определяет нравственный выбор человеком направления самоизменений.

Рефлексия рассматривается в качестве базового компонента профессионального совершенствования личности, как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения. Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [1]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Многими исследователями отмечается, что развитие рефлексии обеспечивает профессионально-личностный рост специалистов и может [1; 2; 3]: служить основой развития творческого потенциала профессионального мастерства, профессионального совершенствования; повышать эффективность решения творческих задач, принятия решений; способствовать успешности преодоления проблемно-конфликтных ситуаций межличностного общения и делового взаимодействия в профессиональных коллективах; влиять на включение субъекта в систему непрерывного образования; обеспечить развитие и осуществление профессиональной образовательной деятельности; являться основой саморегуляции эмоционального состояния в условиях нервно-психического напряжения; стать основой профессиональной рефлексии в профессионально значимой ситуации вхождения в профессию.

Некоторые авторы предлагают использовать уровень развития рефлексии специалиста в качестве обобщающего критерия оценки его профессионализма, как условия его готовности к действительному решению встающих перед ним задач и проблем. Формирование рефлексии, особенно таких видов как, личностная и социально-психологическая наиболее интенсивно происходит в подростковый период и в юношеском возрасте. В этот же период формируются базовые стратегии рефлексирования, которые в дальнейшем усложняются в плане содержания рефлекслируемого материала.

Велика роль рефлексии в прогнозировании и планировании собственной самообразовательной деятельности, одним из вариантов которой является самостоятельная работа.

Самостоятельная работа предполагает не только освоения курса дисциплины, но вместе с тем помогает освоению навыков самостоятельной учебной и научной работы и осознанию ответственности процесса познания. Поэтому самостоятельная работа является основным эффективным способом подготовки квалифицированного специалиста [4].

Самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом учебном заведении на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы учащихся и студентов под руководством преподавателей [4].

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности учащихся. Самостоятельная работа способствует: углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов [4].

В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы учащихся и студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый и др.) рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности, раскрыты многие стороны исследуемой проблемы, особенно в традиционном дидактическом плане. Однако особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности учащихся и студентов – целостная педагогическая система, учитывающая индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся.

Одной из целей данного исследования было изучение рефлексивных компонентов самостоятельной деятельности учащихся колледжа.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающих с помощью анкеты, методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова. В исследовании приняли участие 47 учащихся 4 курса Аграрного колледжа УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины». Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

Результаты и их обсуждение. Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова позволяет по результатам диагностики разделить учащихся на три группы, согласно уровню развития рефлексивности: группу испытуемых с высокоразвитой рефлексивностью, со средним уровнем развития рефлексивности и низким уровнем развития рефлексивности. Было проведено исследование, направленное на выявление особенностей отношения данных учащихся к самостоятельной работе, ее ценности, различным ее видам, определения влияния уровня развития рефлексивности на данные параметры.

Проведенное исследование показало, что отношение к самостоятельной работе у 67,5% учащихся положительное, у 30% – безразличное и только у 2,5% – отрицательное. По группам испытуемых с разным уровнем развития рефлексивности отношение к самостоятельной работе представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Отношение к самостоятельной работе испытуемых с разным уровнем развития рефлексивности (%)

Группы испытуемых	Положительное	Отрицательное	Безразличное
С высоким уровнем рефлексивности	85	0	15
Со средним уровнем рефлексивности	78,9	0	15,8
С низким уровнем рефлексивности	57,9	5,2	42

В исследовании было установлено, что наибольшей ценностью самостоятельная работа является для группы высокорефлексивных учащихся и учащихся со средним уровнем рефлексивности ($F=5,48$; $p \leq 0,008$), а безразличное отношение к самостоятельной работе больше свойственно для группы учащихся с низким уровнем развития рефлексивности.

При этом значимые различия по группам испытуемых отмечаются в осознаваемых и отмечаемых учащимися плюсах и достоинствах самостоятельной работы. Данные приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Отмечаемые испытуемыми с разным уровнем развития рефлексивности достоинства самостоятельной работы (%)

Группы испытуемых	Возможность пополнить и углубить знания	Возможность проявить самостоятельность	Желание проверить свои знания	Желание получить отметку
С высоким уровнем рефлексивности	80	0	20	0
Со средним уровнем рефлексивности	44	21	26	9
С низким уровнем рефлексивности	42	12	23	23

Так, испытуемые с высокоразвитой рефлексивностью отмечают, что самостоятельная работа их привлекает возможностью пополнять и углублять знания ($F=4,68$; $p \leq 0,015$).

Данное отношение к самостоятельной работе возможно связано с тем, что основные составляющие умения учиться самостоятельно включают в себя рефлексивные действия и продуктивные действия. Рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? (Почему имеющихся у учащегося средств и способов действия недостаточно для решения новой задачи, чего именно он не знает и не может?) Отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается рефлексией, что создает необходимые предпосылки для организации собственной познавательной деятельности. Продуктивные действия, необходимые для ответа на второй вопрос самообучения: как присвоить недостающие знания.

Следует отметить, что независимо от уровня развития рефлексии учащиеся отмечают необходимость помощи преподавателя при организации самостоятельной работы. Однако различным группам исследуемых требуются различные виды помощи преподавателя. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Отмечаемая испытуемыми с разным уровнем развития рефлексивности необходимая помощь со стороны преподавателя в организации самостоятельной работы(%)

Помощь преподавателя	С высоким уровнем рефлексивности	Со средним уровнем рефлексивности	С низким уровнем рефлексивности
Объяснение сути задания	10	18	33
Краткий инструктаж к работе	40	11	13
Пошаговый контроль преподавателя	0	3	4
Ответы на вопросы, возникающие в процессе выполнения задания	5	24	29
Корректировка хода работы	40	10	13
Проверка и анализ результатов	5	34	8
Помощь преподавателя не нужна	0	0	0

Так, группе испытуемых с высокоразвитой рефлексивностью в большей степени требуется инструктаж к работе ($F=4,20$; $p \leq 0,02$); корректирование работы преподавателем ($F=4,20$; $p \leq 0,02$). Группе испытуемых со средним уровнем развития рефлексивности – проверка и анализ результатов ($F=4,60$; $p \leq 0,016$). У группы испытуемых с низким уровнем рефлексивности не удалось выделить определяющих направлений необходимой им помощи преподавателя. Не понимая, зачем им нужна самостоятельная работа, данные испытуемые и не могут определить, в чем и как им необходимо помогать.

Следует отметить, что по оценке Г. Цукерман рефлексивные компоненты самостоятельной деятельности, такие как: целеполагание, планирование, контроль, оценка – с наибольшим трудом «отрываются» от взрослого (преподавателя, учителя) и имеют тенденцию «застывать» на полюсе преподавателя.

По содержанию и формам самостоятельной работы испытуемые с высокоразвитой рефлексивностью больше предпочитают творческие задания ($F=5,70$;

$p \leq 0,006$) и работу с учебником ($F=4,15$; $p \leq 0,02$); испытуемые со средним уровнем рефлексивности – работу над курсовыми проектами, а испытуемые с низким уровнем развития рефлексивности – только работу с учебником ($F=4,15$; $p \leq 0,02$).

Поскольку базовые знания по теме можно получить из учебника при самостоятельной работе с ним, учащиеся с высоким уровнем рефлексивности при взаимодействии с преподавателем стараются максимально получить дополнительные сведения из его личного опыта, а также уточнить интересующие их вопросы. Таким образом, для таких учащихся учебник является постоянно доступным пособием, а преподаватель – консультантом, помогающим не только в овладении базовым материалом, но и способным указать направление для самостоятельного поиска и освоения важных аспектов современного взгляда на профессиональные проблемы.

Таким учащимся интересен прикладной, творческий уровень, где они могут реализовать полученные знания на уровне применения.

Для учащихся с низким уровнем рефлексивности важна самостоятельная работа с учебником ввиду возможности установления собственного темпа учебной деятельности. Такая организация работы позволяет этим учащимся самостоятельно проработать сложные для понимания моменты и перейти к более понятному разделу. Однако в силу того, что им сложно выделить познавательную задачу, эта группа учащихся нуждается в помощи преподавателя, заключающейся в выделении ключевых моментов, необходимых для усвоения, и разъяснения логики построения учебного материала.

Данные проведенного исследования показывают, что учащимся со средним уровнем рефлексивности необходим контроль со стороны преподавателя, заключающийся в своевременном ответе на возникающие вопросы и в оценивании их деятельности. При этом следует отметить, что такая группа учащихся предпочитает исследовательскую деятельность посредством выполнения курсовых работ, но также проявляет готовность к другим видам самостоятельной учебной деятельности.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что высокий и средний уровень развития рефлексивности у учащихся способствует появлению интереса к самостоятельной учебной работе. Учет уровня развития рефлексивности в практике организации самостоятельной работы позволит обучаемым наиболее полно осмыслить профессиональную реальность и создать наиболее благоприятные условия для ее конструктивного развития.

При этом процесс подготовки будущего специалиста становится более управляемым и предусматривает личностное включение будущего специалиста в профессиональную деятельность, предполагает организацию обучения на основе действенных знаний. Рефлексивная позиция, являясь механизмом творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая ее в объект своего воздействия. Осознание собственных результатов профессиональной деятельности выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности, приводит к выявлению необходимости совершенствования приемов, организации, технологии профессиональной деятельности.

Проведенное исследование помогает наметить основные направления работы с учащейся молодежью по формированию устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей самостоятельной учебной деятельности и умению сохранять стабильность на фоне изменяющихся внешних условий.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал – 2003. – том 24. – №5. – С.45–57.
2. Варламова, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.28–43.
3. Ключева, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): Автореферат дис... доктора психол. наук: 19.00.05. / Н.В. Ключева, – Ярославль, 2000. – 55 с.
4. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогические технологии [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин, Г.В. Сучков. – М., 2004. – 336 с.

ШПАК В.Г., ГАНКОВИЧ А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат педагогических наук.

Магистр психологии, старший преподаватель.

Anna-violla@rambler.ru, garrievi4@tut.by

УДК 159.922.77-0.53.4

Влияния игры на процесс формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста

В данной статье освещается проблема полоролевой идентификации детей дошкольного возраста. Проблематика рассматривается, исходя из работ Л.С. Выготского. Представлены результаты практической работы.

Ключевые слова: половой деформизм, идентификация, профилактика, коррекция нарушений, полоролевое поведение, дошкольный возраст.

Influence game on the process of formation gender identity age children

This article highlights the problem of gender identity of preschool age children. The issue is considered, based on the works of L.S. Vygotsky. The results of the practical work.

Key words: sexual deformizm, identification, prevention and correction of violations, sex-role behavior of preschool age.

Введение. В настоящее время развитие психологии пола необыкновенно важно для современного общества. Проблемы полового диморфизма, половозрастной идентификации и полоролевого поведения детей в последнее время привлекают большое внимание специалистов, которые стремятся выяснить, в какой мере полоролевое поведение и его нарушения обусловлены биологическими и социальными факторами и каковы психологические механизмы возникновения половых ролей. Генезис половой роли представляет огромный интерес для психологии развития.

В современной отечественной науке понятие идентификации рассматривается как охватывающее три пересекающихся области:

1) идентификация – процесс объединения субъектом себя другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включения в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов. Это может проявляться в открытом подражании как следовании образцу, что особенно ярко выступает в дошкольном детстве;

2) идентификация – видение субъектом другого человека как продолжение и проекция себя самого, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями;

3) идентификация – механизм постановки субъектом себя на место другого, что выступает в виде погружения, перенесения индивидом себя в пространство и время другого и приводит к усвоению его личностных смыслов.

Понятие идентификации получило развитие в контексте теорий, объясняющих развитие личности через «присвоение» индивидом материальной и духовной культуры, созданной человечеством. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Поршнев, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина).

Одним из главных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста является игра. Большую часть своего времени дети данного возраста заняты именно игрой, в ней идёт процесс воспитания. В эти годы игра начинает служить средством формирования и развития многих полезных качеств. Положительное значение имеют ролевые игры, именно в них имеет место представление, наблюдение и усвоение роли, их превращение в привычные формы поведения. [1]. В начале дети следуют усваиваемой роли путём подражания, затем начинают глубже осознавать сущность самих этих ролей и их значение. Они не только сами следуют им, но и внимательно следят за тем, следуют ли другие этим правилам. К концу дошкольного детства у большинства детей складывается определённая позиция, которой они придерживаются. Специфика данного психологического исследования, заключается в том, что в процессе ролевой игры целенаправленно и продуманно создаётся искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Традиционно в отечественной психологии понятие ролевой игры связывается, прежде всего, с дошкольным возрастом. Л.С. Выготский пишет, что в период школьного детства жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром, и ведущей деятельностью в этом возрасте является игра. Игра относится к символическо-моделирующему типу деятельности, в котором операционно-техническая сторона минимальна, все операции и само время сокращены и, в общем-то, условны.

Однако для ребенка ролевая игра дает возможность ориентации во внешнем мире, т.к. именно в такой игре дети моделируют смыслы человеческого существования и те формы отношений между людьми, которые существуют в обществе, и которые будут осуществляться этими людьми впоследствии. Т.е. игра выступает в роли посреднической деятельности, позволяющей вступать в такое взаимодействие с отношениями жизни, с какими в реальной «взрослой» жизни таким образом невозможно взаимодействовать.

Л.С. Выготский отмечал: « Для возникновения ролевой игры у дошкольников необходимы следующие условия:

- Уровень психического развития, соответствующий норме возраста
- Растущая самостоятельность
- Наличие разнообразных впечатлений от жизни,
- Расширение круга предметов
- Участие в играх детей взрослых, их побудительная функция (как объект подражания + как источник поощрения» [2].

Материал и методы. Целью работы является: выявить влияние полоролевых игр на процесс формирования полоролевой идентификации детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

изучить механизмы формирования полоролевой идентификации и факторы, влияющие на процесс формирования полоролевой идентификации;

выявить полоролевые предпочтения детей старшего дошкольного возраста в процессе ролевой игры;

определить значение ролевых игр в формировании соответствующей полоролевой идентификации, в профилактической и коррекционной работе с отклонениями в полоролевом поведении детей старшего дошкольного возраста.

Мы предполагаем, что использование полоролевой игры в групповой работе в условиях детского дошкольного учреждения будет способствовать эффективному формированию соответствующей половой идентификации, а также профилактики и коррекции нарушений полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании по проблеме половой идентификации принимает участие 20 детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет), посещающие среднюю группу детского сада №15 г. Витебска. Половое соотношение в группе испытуемых: из 20 детей – 10 мальчиков и 10 девочек. Была изучена также социально-демографическая карта группы испытуемых: из 20 детей трое воспитываются в неполных семьях, из них двое воспитываются матерью в отсутствии отца, и один воспитывается отцом в отсутствии матери. Все испытуемые – дети с нормальным ходом психического развития

Основная трудность в изучении процессов идентификации пола у детей дошкольного возраста состоит в отсутствии соответствующих формализованных методик, которые позволяли бы дифференцированно оценивать достигнутый уровень идентичности. Методы наблюдения, естественного эксперимента и анализа речевой продукции, используемые для оценки зачатков самосознания у младших детей, мало пригодны для этих целей. В связи с этим в исследовании по проблеме половой идентификации у детей дошкольного возраста нами был использован опрос по заранее продуманным вопросам. Вопросы сформулированы нами с учетом возраста детей, как можно более доступно. Опрос включал 14 вопросов.

Опрос предназначен для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола, а также выявление роли родителей и социального окружения ребёнка в процессе половой идентификации. Предназначается для детей 4-5 лет с нормальным интеллектуальным развитием.

Результаты и их обсуждение. Испытуемые приглашались по одному в отдельное помещение, где с ними проводился опрос. Это делалось ненавязчиво и незаметно. После опроса каждого ребёнка проводили в отдельную комнату, где он не мог контактировать с испытуемыми, ещё не прошедшими исследование. Все ответы каждого ребёнка фиксировались в протоколе. После проведения исследования в протоколе по каждому испытуемому делались соответствующие выводы об особенностях протекания процесса половой идентификации.

Далее предлагалась программа по формированию соответствующей полоролевой идентификации и коррекционно-профилактической работе с нарушениями полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста. В основе программы находится ролевая игра «Семья», которая развивается сначала по заранее продуманному, а затем свободному сценарию. В программе также использовался особый вид игр – полоролевые игры – в которых дети играют определенную роль в соответствии со своим полом. К ним относятся помимо игры в «семью», такие как в «мужа и жену», в «дочки-матери», «доктора» и др. В них девочки обычно избирают женские роли, а мальчики – мужские. Полоролевые игры служат как бы

индикатором сформированного полового самосознания. Если нет контроля со стороны взрослых, роли распределяются не только с учётом желания каждого участника, но и в зависимости от стиля его поведения, квалифицируемого группой как маскулинное или фемининное, а также в зависимости от способности отстоять выбранную роль. Чаще всего и в группах мальчиков, и группах девочек, мужские роли достаются детям с наиболее выраженными чертами маскулинности. В противном случае у них достаточно решительности, чтобы выйти из игры в знак протеста.

Проанализировав полученные в результате исследования данные, мы заметили, что половая идентичность у всех 20 испытуемых сформирована правильно.

Так как во внимание принималась и социально – демографическая картина группы испытуемых, то было замечено, что трое испытуемых, воспитывающиеся в неполных семьях в отсутствии отца или матери, отклонений от нормы в развитии половой идентичности не имеют.

Из 20 испытуемых только у 2 детей нарушены полоролевые предпочтения, которые не совпадают с реальным биологическим полом ребёнка. Заметим, что оба ребёнка – женского пола.

Всем детям, входящим в группу испытуемых, родители покупают игрушки соответствующие полу ребёнка. Из 20 детей у 15 человек наблюдаются строгие родительские установки о типичном для данного пола поведении, лишь 5 детей (из них 3 мальчика и 2 девочки) ответили, что вообще не знают как должен (а) вести себя мальчик (девочка).

Выявлено, что из 10 мальчиков 7 предпочитают общение со сверстниками своего пола и лишь 3 предпочитают играть с девочками.

Отмечено также, что дети 4-5-летнего возраста чаще всего либо затрудняются ответить на вопрос «Как ты узнаешь, что ты мальчик (девочка)?», либо ассоциируют свою половую принадлежность с внешними признаками.

Внимание в семье ребёнку уделяет больше папа у 8 человек (из них 7 мальчиков и 1 девочка с нарушением полоролевых предпочтений), мама – 11 человек (3 мальчика, 8 девочек).

Из проведённого нами исследования видно, что у детей среднего дошкольного возраста уже достаточно сформирована половая идентичность, существует осознанное предпочтение одежды и игрушек, типичных для данного пола, сформирована константность пола. На процесс развития половой идентичности у детей 4-5 лет влияют родители и сверстники, т.к. они дают установки на типичное для пола поведение и поощряют (осуждают) правильное (неправильное) поведение ребёнка.

С осознанием пола тесно связаны многие другие свойства самосознания человека. Известно, что некоторые люди, будучи биологически полноценными мужчинами или женщинами, «не принимают» своего пола. Мужчины в этом случае стремятся носить женские платья, женщина напротив, одеваются и ведут себя по – мужски, носят короткие причёски, если предоставляется возможности, выдают себя за мужчин. В каком то смысле это более тяжёлое нарушение, чем гомосексуальность. Люди с нервной половой идентификацией всегда страдают от психологического неприятия своего реального пола. Естественно, что очень часто они являются и гомосексуальными. Сохраняя адекватную сексуальную направленность, человек пытается установить отношение с представителями противоположного пола, но воспринимается или как возможный партнёр, так как его поведение не соответствует принятым ролевым нормам. Чаще всего внимание состоит обра-

тить на субъективные факторы (отношение к ребёнку, отношение между членами семьи). Желание взрослых иметь ребёнка другого пола довольно часто сказывается на формировании половой идентификации малыша. Это желание может никогда не высказывается вслух при ребёнке. Но дети очень чувствительны к родительским настроениям, ожиданиям, ребёнок понимает, что родителям было бы намного приятнее, если бы он был другим, тогда бы его больше любили. И ребёнок пытается исправить положение, сделать родителям приятное, добиться их любви. Таким образом, психологи указывают на желание родителей иметь ребёнка другого пола как на одну из самых серьёзных причин формирования неправильной половой идентичности у детей.

Неблагоприятным считается также стремление «в шутку» переодевать детей в одежду другого пола, подстригать девочек как мальчиков и т.д. особенно внимательными стоит быть взрослым, когда семейные обстоятельства складываются неблагоприятно для формирования адекватной половой роли у детей, поскольку кажется вполне вероятным, что неверная половая идентификация – это «утяжелённый» вариант усвоения половой роли [1].

Заключение. Как видно из результатов исследования, в процессе полоролевой игры, возможно успешно проводить профилактику и коррекцию отклонений в формировании полоролевой идентификации, показать ребёнку значение соответствующей его полу роли и её преимущества. Полоролевая игра имеет важное значение в профилактической и коррекционной работе с нарушениями полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – №6.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.-Л., 1976.

ЯНЧИЙ А.И., ЦУРАНОВА С.П.

ГрГУ имени Я. Купалы, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Белые Росы, 45/47.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Доцент, кандидат психологических наук.

Доцент, кандидат психологических наук.

yanaiwan@mail.ru, statsuran67@gmail.com

УДК 159.922

Содержательные характеристики личностной идентификации подростков с девиантным поведением

Статья посвящена изучению личностной идентификации у подростков с девиантным поведением. Дается характеристика становления самоидентификации, описывается метод изучения личностной идентификации. Показано, что распределение ролей среди значимых других отражает характер эмоционального к ним отношения респондентов и совместную с ними деятельность. В статье анализируются результаты корреляционных связей ролевого элемента «Я сам» с другими ролями. Обнаружено, что для подростков с девиантным поведением всех возрастных групп характерной особенностью является приписывание коммуникативных качеств людям, с которыми респонденты отождествляют себя.

Ключевые слова: личностная идентификация, самосознание, социальная перцепция, личностные конструкты, подростки с девиантным поведением, коммуникативные качества, интересы, склонности, способности.

The meaningful characteristics of the personal identification of teenagers with deviant behavior

The article is concerned of the study of the personal identification of teenagers with the deviant behavior. It is given the short characteristic of forming of the self-identification. It is shown that the roles distribution among the "significant others" reflects the character of the emotional relation to them of the respondents, as well as their co-activity. There are given the results of the correlative connections of the role-element "myself" with the other roles. It is found out that the teenagers with deviant behavior of all age groups there is the attributing of the communicative qualities to people, with whom the respondents identify themselves.

Key words: the personal identification, the self-comprehension, the social perception, the personality construct, the communicative skills, interests, the inclination, facilities.

Введение. Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка Л.С. Выготский считал проблему интересов, среди которых особое место уделялось интересу к собственной личности, обозначенную Львом Семеновичем как «эгоцентрическую доминанту». Вступление ребенка в отрочество знаменуется качественным сдвигом в развитии интереса к самосознанию. По содержанию самосознание является социальным сознанием, перенесенным внутрь. Активное формирование самосознания в этот период предполагает «включение» таких психических актов как самопознание, самонаблюдение, самоотношение, самоидентификация, рефлексия, благодаря которым у подростков появляется дифференцированное чувство самоуважения, умение хорошо описывать себя, что является когнитивным основанием для формирования «Я-идентичности». В подростковый период все детские идентификации включаются в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи [1, с. 345]. Э. Эриксон утверждал, что, несмотря на то, что формирование идентичности является задачей всей жизни, только в подростковом возрасте молодые люди вплотную приступают к формированию согласованной, позитивной идентичности.

В настоящее время под идентификацией понимается процесс, посредством которого один субъект уподобляется другому (Б.Д. Парыгин, Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская, А.В. Петровский и др.). Результатом этого является приобретение или усвоение ценностей, идеалов, ролей и нравственных качеств значимого другого. Когнитивная идентификация, как считает Н.Н. Обозов, это субъективное представление о тождественности собственных свойств свойствам партнера [2, с. 132]. Исходя из вышесказанного, под идентичностью мы понимаем возросшую уверенность подростка в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими. В нашем исследовании, вслед за отечественными психологами [3, с.95-96], мы понимаем *идентификацию* как эмоционально-когнитивный процесс отождествления (уподобления) себя с другим человеком и перенос на себя желательных свойств и качеств другого.

В рамках нашего исследования значительный интерес представляет восприятие и понимание подростком собственного «Я», отождествление себя с другими. Способность к абстрактному и гипотетическому мышлению, которая появляется в подростковом возрасте, создает условия для формирования самоидентификации. Поэтому цель нашего исследования заключается в изучении особенностей личностной идентификации подростков с девиантным поведением.

Материал и методы. Выборку испытуемых составили 189 подростков школ г. Гродно в возрасте от 10 до 15 лет. Из них 97 подростков с проблемами в поведении (экспериментальная группа – ЭГ) и 92 подростка без проблем в поведении (контрольная группа – КГ).

Для того, чтобы изучить особенности идентификации в подростковом возрасте, были использованы данные, полученные нами с помощью техники Реп – теста Дж. Келли [4]. В качестве элементов были выбраны роли (ролевые элементы), носителями которых являются люди из окружения подростков, «значимые другие» (фигуры), которых респондент включает в ролевой список. Ролевой список представляет собой перечень *названий типичных ролей* [5, с. 458], которые по нашему мнению соотносятся с социальной действительностью испытуемого (например, «друг/бывший друг», «принимаемый учитель», «плохой человек» и др.). Респонденту предлагалось обнаружить качество, объединяющее две фигуры и, в то же время, отличающее их от третьей фигуры из предложенного списка. Ролевой список состоял из двух категорий значимых лиц: взрослых и сверстников, также учитывались знак эмоционального отношения, степень близости к испытуемому (родственник, друг), ценностные отношения с другими людьми (идеал, принимаемый, плохой человек). Представление о «ролевой позиции» значимого другого возникает в совместной деятельности подростка с лицами ближайшего круга общения, а результатом такого взаимодействия выступают характеристики, приписываемые детьми партнерам по взаимодействию.

На *первом этапе обработки и анализа полученных результатов* респонденты соотносили значимых реальных людей из окружения подростка с ролевыми элементами из предложенного списка. В список ролевых элементов нами были включены *типичные роли* «мать», «отец», «брат/сестра», которые составляют семью подростка, учителя и сверстники, а также ролевыми элементами с положительной модальностью (например, идеальный человек, умный человек, хороший человек).

Вторым этапом анализа данных было выявление особенностей идентификации подростков (ролевого элемента «Я сам») со значимыми людьми. Анализ осуществлялся по следующим критериям: а) ролевые элементы, с которыми идентифицируется подросток; б) характеристики ролевых элементов, с которыми существуют связи.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим полученные результаты у *экспериментальной группы*. Подростки **10-12 лет** идентифицируют себя со всеми ролевыми элементами положительной модальности. Нами обнаружена тесная корреляционная связь со взрослыми: членами своей семьи ($r=0,64$, при $p<0,01$), с фигурами, которые обозначают ценности и авторитеты (хороший человек ($r=0,65$), идеал ($r=0,60$), умный человек) со сверстниками (друг/бывший друг ($r=0,56$)).

Всем вышеназванным ролевым элементам младшие подростки наиболее часто приписывают качества, отражающие коммуникативные проявления личности значимого другого: добрый, ласковый, честный, отзывчивый и т.п. Наряду с коммуникативными качествами респонденты с проблемами в поведении в 10-12 лет немаловажное значение придают эмоционально-динамическим характеристикам личности другого. Младшие подростки считают, что с матерью, идеалом и другом/бывшим другом их объединяют такие черты, как эмоциональность, веселость, жизнерадостность, подвижность. Возможно, что эти качества являются не только проявлениями эмоциональной сферы, но также отражают и те эмоциональные отношения, которые существуют между подростками их матерями и друзьями. В то же время испытуемые с девиантным поведением данной возрастной группы наделяют себя, отца, брата/сестру противоречивыми эмоционально-динамическими характеристиками (веселый, грустный, кричит, не кричит на дру-

гих, медлительный, быстрый, тихо говорит и др.), что также может являться отражением нестабильных, эмоционально противоречивых отношений между подростком и названными ролевыми элементами.

Среди качеств, которые респонденты приписывают себе, членам семьи и другу немаловажное значение имеют волевые качества, которые отражают двойственность натуры младшего подростка и его окружения. Так, подростки младшей возрастной группы обнаруживают у себя, членов семьи и друга одновременно и смелость и трусливость, аккуратность и неаккуратность, серьезность и несерьезность, считают себя человеком с сильной волей и безвольным. Такая амбивалентность может быть вызвана теми психологическими, психическими и физиологическими изменениями, которые характерны для этого возраста. С одной стороны, подростки уже ориентируются на формирование себя как личности, и они готовы действовать, прилагая волевые усилия. С другой стороны, младшие подростки с проблемами в поведении по сути своей еще дети, которые не готовы брать на себя ответственность, вступать во взрослую жизнь.

Такие же противоречия младшие подростки с девиантным поведением обнаруживают у себя, «отца», «друга/бывшего друга» и в проявлении интеллектуальных качеств (тупой, умный, думающий, совершенно не думает и др.). Интеллектуальные качества по значимости для респондентов этого возраста уступают коммуникативным, эмоционально-динамическим и волевым характеристикам, обнаруженным у значимых других. Скорее всего, это вызвано тем, что в младшем подростковом возрасте дети с проблемами в поведении в большей степени склонны ориентироваться на эмоциональные отношения в процессе общения, чем на его содержание.

Наиболее критично подростки 10-12 лет относятся к отцу, обнаруживая сходство с ним в отрицательном отношении к труду (нетрудолюбивый, ленивый) и в характеристиках внешности (некрасивый, неопрятный, толстый и т.д.).

В экспериментальной группе подростков **12-13 лет** нами выявлены три ролевых элемента, с которыми подросток идентифицирует себя. Так, в представлениях детей они больше всего схожи с «матерью» – $r=0,79$, «братом/сестрой» и «умным человеком» – $r=0,74$ ($p=0,01$).

В первую очередь подростки этой возрастной группы наделяют и мать и себя качествами, которые характеризуют их совместные интересы, склонности, способности: много читает, любит порядок, любит спорт, футбол, животных. Мать является также «образцом внешности» для подростка. Подростки с проблемами в поведении в 12-13 лет, отождествляясь с матерью, наиболее часто выделяют такие внешние характеристики, как модная, хорошо одевается, стройная, красивая, высокая и др. Мать также выступает «образцом волевого поведения». Качества, характеризующие волевою сферу матери – мужественность, смелость, серьезность, упрямство, упорство – подростки средней возрастной группы приписывают и себе.

Коммуникативные качества, которые проявляют другие люди в процессе жизнедеятельности остаются значимыми и на этом возрастном этапе. Подростки этой возрастной группы придают наибольшее значение таким коммуникативным характеристикам, как добрый, отзывчивый, умеет ладить с другими, дружелюбный и др., которые объединяют респондентов с матерью и выступают свидетельством благоприятных отношений, складывающихся между подростками и их матерями.

Идентификация с «братом/сестрой» в подростковом возрасте может быть связана эмоциональными отношениями, которые существуют между сиблингами и другими членами семьи. Отождествляя себя с «братом/сестрой» подростки средней возрастной группы выделяют внешние характеристики, которые имеют нейтрально-положительную ориентацию (мальчик, учится в школе, родственник, всегда вместе, красивый, маленький). Эмоционально-динамические качества, характерные для сиблингов, имеют в большей степени отрицательный оттенок (вспыльчивый, обидчивый, злой, немного веселый, нежизнерадостный). Коммуникативные качества отражают не только нравственные стороны (честный, добрый, дружелюбный), но и личное отношение респондента к «значимому другому» (смешной, зануда). Но, в то же время, «брат/сестра» – нормальный человек, друг, понимает, всегда помогает, трудолюбивый, с характером.

Идентификация с ролевым элементом «умный человек» вызвана потребностью подростка быть признанным, значимым, принятым другими. Так, в портрете «умного человека» подросток выделяет особенные личностные интересы, склонности, способности: любит тишину, сочиняет стихи, любит слушать, как идет дождь. При этом «умный человек» «всегда ладит, рассказывает много интересного, на него можно положиться, любит рассуждать, знает, что сказать». Значение же этих качеств для общения в подростковом возрасте, естественно, очень возрастает, поэтому приписывание себе сходства с обладателем таких качеств, возможно, позволяет подростку ощутить свою значимость. При этом «умный человек», с которым подросток отождествляет себя, может быть «очень жестоким, занудливым, любит драться, «заучка», его боятся, любит умничать, не очень дружит с другими». Приписывание подростками амбивалентных характеристик «умному человеку», может свидетельствовать о том, что реальный человек, носитель этой роли одновременно «умный и позволяет себе быть плохим», может обладать самыми лучшими качествами собеседника, иметь специфические негативные черты, которые присущи и самому подростку.

В группе респондентов среднего подросткового возраста **13-14 лет** с проблемами в поведении нами обнаружена тесная корреляционная связь «Я» с ролевыми элементами «друг/бывший друг» – $r=0,72$, при $p<0,05$. Наиболее разнообразные качества, которые испытуемые чаще всего приписывают вышеназванному ролевому элементу, относятся к характеристикам внешности. Респонденты акцентируют внимание на статусе друга (ученик, не работает, не взрослый и др.) внешних данных (симпатичный, высокий, носит очки, русые волосы и др.) и на сходных признаках и увлечениях (мы похожи, одинаковый рост, нравятся одни сериалы). Естественно, что совместное времяпрепровождение с другом (вместе играем в футбол и др.) дает подростку возможность обнаружить его интересы, склонности, способности: «любит много есть, любит посмеяться, любит путешествовать). Значительный интерес, на наш взгляд, представляют коммуникативные качества, отражающие как положительные характеристики личности «друга/бывшего друга» (общительный, добрый, «прикольный»), так и его отрицательные качества (недружный и злопамятный и др.), что может говорить о критическом восприятии друга. По мнению респондентов, с другом их объединяют и эмоционально-динамические качества (нервный, вспыльчивый, обидчивый, злой). Также подростки выделяют качества социально – перцептивного содержания, которые наиболее тонко отражают значение друга для подростка – «всегда понимает меня, понимающий любую ситуацию, всегда поможет, близкий мне человек». Характеристику друга, с которым идентифицируется подросток, дополняют качества во-

левой сферы. Так, «друг/бывший друг» смелый, серьезный, напористый, целеустремленный, пунктуальный. К другу также относятся с некоторой долей критики (неумный, «тормознутый», не очень интересный) и анализа (поведение в разных ситуациях разное). В то же время «друг/бывший друг» это – «с характером», «хороший человек», «объективный», «с хорошими отношениями», т.е. качества, описывающие максимально широко сущность человека. Так, значимость фигуры «друга/бывшего друга» очевидна, друг играет значительную роль в жизнедеятельности подростка в 13-14 лет.

Подростки старшей возрастной группы (**14-15 лет**) с девиантным поведением идентифицируются с отцом и идеалом ($r=0,74$, при $p<0,01$). В представлениях старших подростков экспериментальной группы отец ассоциируется с деловым, мужественным, независимым, человеком с характером. В представлениях старших подростков экспериментальной группы «отец» ассоциируется с деловым, независимым, человеком с характером, мужественным. В общении «отец» бывает скучным, спокойным, тихим, строгим, добрым, может быть веселым, нервным, хитрым, умным, с чувством юмора. Внешность отца вызывает у подростков противоречивое мнение, так как отец бывает одновременно «аккуратным и неаккуратным», «красивым – некрасивым». Неоднозначно, двойственно отцы относятся и к труду, они бывают и «трудолюбивыми и ленивыми». Данные, полученные нами, могут свидетельствовать о неоднозначных, двойственных эмоциональных отношениях, которые складываются у подростков старшего возраста с отцами. Также двойственно, неоднозначно воспринимают подростки этой возрастной группы ролевой элемент «идеал», с которым они отождествляют себя. Старшие подростки, сравнивая себя с идеалом, обнаруживают в первую очередь положительные коммуникативные характеристики: он добрый, очень вежливый, самостоятельный, общительный, отзывчивый, но может кричать на других. Во вторую очередь, идеальный человек обладает интеллектуальными качествами (очень умный, с чувством юмора и др.). Идеал, как реально существующий человек, не лишен и эмоционально-динамических качеств (спокойный, веселый, но бывает нервный, злой) обладает волей, он смелый, аккуратный. «Идеал» вызывает симпатию у подростков старшей возрастной группы, они считают, что идеальный человек обязательно сильный, красивый, знаменитый, с хорошими манерами общения, он «клёвый человек», имеет хороший характер.

Таким образом, в экспериментальной группе младшие подростки склонны идентифицировать себя с большим количеством «значимых других», которые могут выступать социальными ориентирами для детей этого возраста. Такой широкий диапазон ориентиров дает возможность младшему подростку получить информацию о ролевом поведении, а также согласовать представления о себе, которые в этом возрасте имеют личностно значимые приобретения. В среднем подростковом возрасте (13-14 лет) дети ЭГ идентифицируют себя с «другом/бывшим другом», так как именно в этом возрасте друг выступает как образец, на который ориентируется подросток. К 14-15 летнему возрасту подростки с проблемами в поведении идентифицируют себя с отцом и идеалом, что, возможно, свидетельствует о появлении так называемого «идеального отца», воображаемого отца, имеющего и ориентирующего подростка на более мужественные, идеальные черты, демонстрируя их во взаимодействии с подростками.

Рассмотрим, как на протяжении подросткового возраста изменяется идентификация у подростков **контрольной группы**. В возрастной группе подростков **10-12 лет** обнаружены корреляционные связи средней силы ролевого элемента «Я»

с пятью типичными фигурами положительной модальности (мать ($r=0,61$, при $p<0,01$), брат/сестра ($r=0,65$, при $p<0,01$), принимаемый учитель ($r=0,65$, при $p<0,01$), другом, «человеком, к которому привязан» ($r=0,58$, при $p<0,05$)).

Всем фигурам ролевого списка подростки контрольной группы, в отличие от подростков ЭГ этого же возраста, приписывают качества коммуникативного, глобального и социально-перцептивного содержания. Подростки контрольной группы выделяют у «значимых других» такие характеристики, как «верность в дружбе», «понимаем друг друга с полуслова», «мать настоящий человек» и др., которые могут свидетельствовать о активной ориентации подростка на те качества, которыми нужно овладевать, чтобы быть «настоящим взрослым». Следует отметить, что респонденты КГ этой возрастной выборки начинают ориентироваться на такие качества значимых других, которые свидетельствуют о наличии различных «взрослых умений», например, «любит шить, вязать, водить машину», «делает разные мужские дела», «делает свой бизнес». Также подростки 10-12 лет обращают внимание на внешние, социально одобряемые характеристики взрослого, «хорошие манеры», «правильная речь», «занимается собой», «всегда красиво выглядит», «на него можно равняться» и др.. Идентификация младшего подростка контрольной группы с вышеперечисленными ролевыми элементами, является свидетельством ориентации респондентов на качества, характеризующие «хорошего взрослого», что вполне возможно способствует формированию такого психологического новообразования, характерного для подросткового возраста, как «чувство взрослости».

В возрастной группе **12-13 – летних** подростков нами обнаружено девять ролевых элементов («мать», «отец», «брат/сестра», «друг/бывший друг», «принимаемый учитель», «идеал», «хороший человек», «умный человек», «человек, к которому привязан»), с которыми идентифицируется подросток. Идентификация подростков среднего возраста с большим количеством ролевых элементов положительной модальности, может свидетельствовать о развитии социально одобряемого чувства взрослости и ориентации подростков на взрослого как образец. Наиболее тесная корреляционная связь в этой возрастной группе обнаружена с ролевым элементом «мать» ($r= 0,82$, при $p<0,01$).

В первую очередь подростки приписывают «матери» наиболее явно проявляющиеся, по их мнению, интересы, склонности и способности (любит ходить по магазинам, любит получать деньги и др.). Также респонденты обращают внимание на внешние характеристики матери (несильная, большая, красивая и др.). Считают, что мать общительная, эмоциональная, понимающий человек, нежная, ласковая, слабая. Качества, обнаруженные подростками у матери, свидетельствует об ориентации подростков на характеристики «женского типа», что может свидетельствовать о большой их значимости в жизнедеятельности подростков этого возраста.

В возрастной группе подростков **13-14 лет** обнаружены корреляционные связи средней силы фигуры «Я» с ролевыми элементами «мать» ($r=0,66$), «отец» ($r=0,61$), «идеал» ($r=0,59$).

Положительные коммуникативные качества, которые подростки 13-14 лет из контрольной группы приписывают ролевым элементам, с которыми себя идентифицируют, свидетельствуют о благоприятных эмоционально положительных, дружеских отношениях. Однако следует отметить, что эмоциональные характеристики, которые подростки приписывают матери, несут в большей степени отрицательную нагрузку (злая, вспыльчивая, нервная, беспокойная). Респонденты от-

мечают человечность матери, ее «военный характер», образованность, считают, что мать «с мозгами», «всегда поможет в трудностях», «дает хорошие советы, воспринимает все как есть». Небезразличны подростку также интересы, способности, склонности, увлечения матери, ее деловые интересы: «занимается хозяйством, любит тратить деньги, ходить на работу, командовать, распоряжаться, читать».

Большое количество разнообразных качеств, которые подростки 13-14 лет приписывают ролевому элементу «отец», свидетельствует о понимании эмоционального состояния родителя, значимости отца в жизнедеятельности испытуемого. Самая большая группа качеств, приписываемых респондентами «отцу» характеризует его коммуникативную сферу (терпеливый, несварливый, застенчивый, уступчивый и др.). Дети также отмечают, что отец «иногда бывает не в настроении, он пессимист, злой, непонимающий, ленивый, у него трудный характер, любит развлекаться». На наш взгляд, такие противоречивые характеристики отца могут свидетельствовать об определенной позиции отца в семье, о специфических отношениях к нему испытуемых.

Для подростков 13-14 лет «идеал», в первую очередь, обладает качествами глобального характера: «нравится народу, уважаемый, хороший человек, профессионал, независимый, совершенство, прекрасный человек, высоконравственный, он человечный, в согласии со всеми». Также «идеал» справедливый, терпеливый, умеет общаться, с ним приятно общаться. Подростки среднего возраста предполагают, что идеал «должен быть целеустремленным, понимающим, умным, должен всегда помогать, любит свою работу, с него можно брать пример». «Идеал» однозначно воспринимается подростками 13-14 лет положительно и имеет набор тех черт, которые являются ориентиром на общечеловеческие ценности.

Подростки **14-15 лет** из контрольной группы идентифицируют себя с четырьмя реально существующими людьми, которые соотнесены с ролевыми элементами «принимаемый учитель» – $r=0,80$, при $p<0,01$, «умный человек» ($r=0,68$), «хороший человек» ($r=0,67$), «идеал» ($r=0,59$, при $p<0,05$). Идентификация с вышеуказанными ролевыми элементами может быть свидетельством развития социально-моральной, нравственной стороны чувства взрослости, которое к старшему подростковому возрасту становится стабильным.

Принимаемого учителя старшие подростки, в основном, наделили качествами положительной модальности, что, по нашему мнению, достаточно красноречиво свидетельствует об эмоционально благоприятных отношениях с реально существующим учителем как значимым другим. Принимаемый учитель, по мнению самих респондентов, прежде всего, «с характером, профессионал, умный, много знает, классный, добрый, с чувством юмора, красивый». Старшие подростки контрольной группы в первую очередь склонны уже ориентироваться на профессиональные характеристики учителя, нежели на личностные его качества, что может выступать свидетельством появления профессиональных интересов и выделения профессиональных качеств учителя у старших подростков контрольной группы. Подтверждением этой мысли могут выступать данные о представлении подростков об умном человеке, полученные нами в этой возрастной группе. Идентифицируясь с «умным человеком» старшие подростки контрольной группы считают, что он, во-первых, человек дела: «познает науку, любит литературу, имеет дело с математикой». Во-вторых, это единомышленник, близкий человек, имеет дружеские связи», в-третьих, это умный человек, который понимает подростков «с двух слов и помогает им».

«Хорошего человека» старшие подростки контрольной группы наделяют положительными коммуникативными качествами (спокойный, желает добра, добрый, сердечный и др.). В то же время, «идеал», с которым идентифицирует себя старший подросток контрольной группы, имеет обычные интересы («любит смотреть новости, физкультуру»), он жизнерадостный, веселый, «прикольный», желает добра, добрый, дружелюбный, известный, самый лучший, единомышленник, профессионал, классный, красивый, аккуратный, помогает всегда. Вместе с тем, испытуемые относятся к идеалу критично и приписывают ему качества, имеющие отрицательную модальность: не очень умный, глуповат, замкнутый, его считают «далеким человеком». Такая тенденция в характеристике идеала может быть связана с эмоциональным отношением подростка старшего возраста к реальному человеку, носителю этой роли.

Заключение. Таким образом, результаты анализа данных, полученных в выборке, свидетельствуют о том, что, во-первых, распределение ролей среди значимых других отражает характер эмоционального отношения к ним респондентов с девиантным поведением. Больше всего ролевых элементов подростки экспериментальной группы приписывают одноклассникам, с которыми они объединены совместной деятельностью. Количество значимых других, с которыми идентифицируется подросток с девиантным поведением, с возрастом уменьшается. Количество качеств, общих для респондентов и значимых других, с возрастом увеличивается. В портрете значимого человека с возрастом увеличивается количество амбивалентных характеристик, что свидетельствует о появлении критичности в восприятии другого человека подростками с девиантным поведением. Для подростков экспериментальной группы на всех возрастных этапах наиболее значимыми качествами в «общем портрете» выступают качества коммуникативной сферы, характеристики внешности, интересы, склонности, способности.

Подростки контрольной группы склонны идентифицироваться с эмоционально близкими людьми, в качестве которых выступают родители (мать, отец), а также ориентируются на идеал, как социально значимый элемент. Подростки старшего возраста из контрольной группы ориентируются на социально одобряемые ценности, личностные характеристики и профессиональные качества значимых других. Они также начинают ориентироваться на образцы значимых других в пространстве общественно признанных отношений.

Список использованной литературы:

1. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
2. Обозов, Н.Н. Феномены закономерности межличностного взаимодействия. В сб.: Вопросы психологии межличностного познания и общения / Н.Н. Обозов. – Краснодар, изд. Кубан. гос. ун-та, 1985. – 192 с.
3. Кричевский, Р.Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении. В сб.: Психология межличностного познания / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: «Педагогика», 1981. – 224 с.
4. Клонингер, С. Теории личности: познание человека. 3-е изд. / С. Клонингер. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
5. Хьелл, Л. Теории Личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

KASÁČOVÁ LENKA

Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogical Faculty, University of Matej Bel in Banská Bystrica, Slovak Republic, Slovenská republika PF UMB Banská Bystrica, Ružová 13.

Mgr., PhD.

lenka.kasacova@umb.sk

УДК 159.9(091)(470)«19»

Dôvody a možnosti vizuálnej komunikácie v primárnom vzdelávaní

Text poukazuje na rozsiahlosť polemiky vyplývajúcej z dnešnej postmodernej situácie, ktorej dominujú médiá. Naznačuje na potrebu reakcie na novú komunikačnú situáciu v primárnom vzdelávaní, v oblasti výtvarnej edukácie. Prečo deti potrebujú kontakt s médiami nie len v pasívnej pozícii, ale ale v polohe aktívneho tvorca. V stratégii vizuálnej komunikácie nachádzame možné východisko a naznačujeme konkrétne podoby realizácie na príklade vybranej metodiky.

Kľúčové slová: vizuálna komunikácia, médiá, masmediálna kultúra, komiks, tvorivý zážitok.

Reasons and ways of visual communication in primary education

The paper highlights the ambivalent problems arising from today's postmodern conditions, dominated by the media. There is the real need to react in primary education – specifically in the field of art education. Why contact with the media? Why the children need to be active creators – not only passive user? We propose the strategy of visual communication as a possible way to react and we show an example of chosen method.

Key words: visual communication, media, mass media culture, comics, creative experience.

Úvod. Od čias prvých ľudí veríme, že obraz je veľmi mocný. Ľudia sa nikdy nevzdali viery, že zobrazenie a pomenovanie nám pomáha chápať, uchopovať a ovládať svet okolo nás. V ľudskom spoločenstve je obraz oddávna jedným z najúčinnějších výchovných nástrojov. V dobách keď bežní ľudia neovládali písmo, bol obraz hlavným výchovným prostriedkom. Naša situácia je v niečom podobná tej stredovekej, ale aj radikálne odlišná. Vystihol to Milan Kundera [1] *svet zaplavili obrazy, nastala vláda obrazu*. Komunikačné a informačné technológie sa za posledné desaťročia rozvinuli ako nikdy predtým. Možnosť prenosu najrôznejších informácií (obrazov, zvukov, textov a iných kódov) do celého sveta zmenila naše možnosti poznávania – obohacuje nás, ale aj ohrozuje. Stav informačnej prehustenosti reflektujú odborníci viacerých vedných odborov. Vychádzame z poznania, že rozvoj nových foriem komunikácie kladie pre výchovné pôsobenie zaujímavé otázky. Médiá, ako významný spoločenský fenomén, vzbudzujú záujem odborníkov viacerých vedných disciplín počnúc filozofiou, kulturológiou, estetikou, psychológiou, cez sféru záujmu lingvistiky, sémantiky až po oblasti politológie, marketingu, žurnalistiky, informatiky aj pedagogiky.

Diskusia o kultúrnej situácii v postmodernej dobe. Teoretická reflexia fungovania médií v kultúre je významovo nasýteným a rôznorodým diskurzom. Pri orientácii v tomto probléme sa opierame najmä o práce Burtona a Jiráka: *Úvod do studia médií* [2], Pavla Rankova: *Masová komunikácia, masmédiá a informačná spoločnosť* [3], Lévyho: *Kyberkultura* [4] a McQuaila: *Úvod do teórie masovej komunikácie* [5], Flussera: *Komunikológia* [6], Eca: *Skeptikové a tešitelé* [7].

Médiá neplnia len úlohy ďalekohľadu a či drobnohl'adu, ale sú zároveň prostriedkom komunikácie a ovplyvňovania. Prezentujú realitu, s ktorou by sme inak vôbec nemali skúsenosť, ale mnohokrát aj fikciu a deformovanú realitu. Ponúkajú priam neobmedzené zdroje informácií a umožňujú prakticky každému vytvárať správy vo verejnom priestore, čím sa stáva orientácia v čoraz neprehľadnejšej kaši informácií

čoraz náročnejšou. Problémy vyplývajú nielen z kvantity, ale aj z charakteru takejto komunikácie. Médiá sú schopné ovplyvňovať postoje a správanie sa človeka tak, že si to často ani neuvedomuje. V tejto súvislosti sa často hovorí o *programovaní vedomia* [8].

D. Bell [3, s. 30] tvrdí, že v postindustriálnej spoločnosti informačné technológie nahrádzajú prácu, poznanie nahrádza kapitál a vlastníctvo informácie znamená moc. Dominantnou hospodárskou sférou sú služby. Informačné a komunikačné technológie umožnia, že celosvetová literárna, umelecká či vedecká tradícia sa prepoja do univerzálnej a všeobecne dostupnej kultúry *veľkej ekumény*.

Alvin Toffler [9, 10] si všíma zmeny v spoločnosti spôsobené rozmachom nových technológií. Analyzuje spoločnosť, ktorá opúšťa model industriálnej spoločnosti (druhá vlna – ktorá začala priemyselnou revolúciou), označujú informačnú spoločnosť pojmom *tretia vlna*. V jej ekonomike informácie nahrádzajú veľké množstvo surovín, práce a ďalších zdrojov. S. Kumon [3] hovorí o hypersieťovej spoločnosti, čo je vlastne kontextuálna kultúra, založená na efektívnej a intenzívnej medzilidskej komunikácii, ktorá podľa neho nahradí jednosmerné médiá. P. Lévy [4] informačnú spoločnosť umiestňuje do kyberpriestoru, je to infraštruktúra pre iné sociálne systémy. Obsahom kyberpriestoru je kyberkultúra – kolektívna inteligencia ľudstva.

Médiá ako nástroj moci a spoločenského ovplyvňovania vzbudzovali rôzne postoje; predstavujú pre našu spoločnosť ambivalentný problém. Názory na stav a smerovanie informačnej spoločnosti sa líšia – od ekologicko-optimistických (Masuda, Lévy) po mocensko-pesimistické (Chomsky, Baudrillard)

Masová kultúra je často používaný no pomerne vágny pojem. Možno v ňom cítiť negatívne konotácie. Postoje k tejto problematike sú veľmi vyhranené, buď ju obhajujú, alebo zatracujú. Býva často stotožňovaná s nízkou, úpadkovou anikultúrou [8]. Uprednostníme používanie pojmov *masmediálna a mediálna kultúra*, ktoré na rozdiel od definovania publika ako *masy* zdôrazňujú *médium* – teda prostriedok šírenia tejto kultúry, lebo médiá tu zohrávajú dôležitú úlohu.

Masmediálna kultúra nemá za sebou žiaden náboženský, etický, filozofický či ideologický systém (s výnimkou pragmatickej oslavy slobody, chápanej predovšetkým ako ekonomická sloboda a sloboda prejavu). Flusser [6, s. 48.] tvrdí že, *masová kultúra nie je vytvorená pre masového človeka, ale masový človek je výtvorom masmédií a je utvorený pre konzumáciu masovej kultúry*. Tieto nové neistoty si všíma aj Z. Bauman v knihe *Tekutá modernita* [11]. Analyzuje tu viaceré problémy dnešného človeka, od nevyrovnanosti až lability dopadajúcej na osobnostnú stránku jedinca až po otázky zodpovednosti v sociálnom či ekologickom zmysle: „*Rozumná voľba“ v epoše okamžitosti znamená usilovať o uspokojení a zároveň se vyhýbat důsledkům a především odpovědnosti, k níž takové důsledky mohou směřovat. Trvalé stopy dnešního uspokojení jsou hypotékou pro šance uspokojení zítřejších. Trvalost se mění z aktiva na pasivum.*“ [11, s. 205].

Kultúra vždy bola prostriedkom integrácie spoločnosti, proti globálnej masmediálnej kultúre sa však ozývajú kritiky: dezintgruje menšie kultúry tým, že rôznorodé publikum dostáva homogenizované informácie, čo spätne vyvoláva rovnaké zážitky a môže viesť k rovnakým názorom a hodnotám vo vedomí jednotlivých členov spoločnosti. Takto masmediálna komunikácia vyvoláva štandardizáciu vedomia občanov modernej spoločnosti. To však vôbec nemusí viesť k spoločnej integrácii, ale – ako upozorňuje Rankov – len k uniforme [3, s. 49]. Pokým v minulých storočiach prebiehala medzinárodná kultúrna výmena prostredníctvom elít (politici, kňazi, učitelia, umelci), v súčasnosti je typické preberanie a adaptovanie. Druhou stránkou tej istej mince je pocit, že jednotlivé kultúry sa začínajú čoraz viac podobať. Z médií prúdiaca globálna kultúra nie je rovnomerne zložená z hľadiska svojho pôvodu, neprispievajú do nej

primeraným dielom všetky národy, ale je to difúzia americkej kultúry (resp. kultúry, ktorá sa považuje za americkú) Podľa Rankova [3] môže mať šírenie monokultúry, likvidovanie rozdielov a jedinečností prostredníctvom trhu a reklamy za následok pocity vykorenenosti a nedostatok vzťahov k miestnej kultúre [3]. Oliviero Toscani [12] hovorí v tejto súvislosti o kultúrnej kolonizácii – čo je potláčanie miestnych kultúr, výroby, identity v prospech nadnárodných výrobných spoločností. Najlepším dôkazom efektu masovej komunikácie je reklama. Keby ľudia neverili v jej silu, nikto by nevykladal na ňu také ohromné prostriedky. Reklama ako typický prejav populárnej masmediálnej kultúry využíva univerzálne príbehy a hodnoty, útočí na „všeludské“ potreby a túžby. Reklama má vplyv aj na iné zložky populárnej kultúry. Niektoré podsystémy populárnej kultúry sú od nej bezprostredne závislé (napr.: móda, *lifestyle*). Reklama využíva stereotypy a predsudky. Ale ich aj mení a redefinuje. To tvrdia tak odporcovia, ako aj priaznivci reklamy Reklamná informácia nehovorí o vlastnostiach výrobku, ale pripisuje mu emocionálnu nadhodnotu, náladu a pocit. Cieľom nie je informovať o reálnych výhodách produktu, ale vytvoriť citové puto. Prezентuje a propaguje životný štýl, hodnoty, prináša neustále nové vzory. „*Konzumenti sú predovšetkým zberatelia pocitov*“ [3, s. 80]. Reklamná informácia často pracuje s tzv. *interpeláciou posolstva* [3] keď je v informácii „*vpísaný*“ jej príjemca. Divák či čitateľ ako potenciálny zákazník sa má spoznať v reklamnom posolstve, ktoré hovorí jeho jazykom a v rámci jeho hodnotového systému. Reklama teda idealizuje nielen výrobok, ale aj zákazníka. Dáva komerčnému tovaru symbolický zmysel, napĺňa ho hodnotami, ktoré neobsahuje (šťastie, úspech, krása, láska, istota ...)

Ako hovorí Z. Bauman [11, s. 135]: „Působivé obrazy „skutečnější, než je sama skutečnost“ na všudypřítomných obrazovkách určují standardy reality jejího ocenění stejně jako naléhavou potřebu učinit živou realitu mnohem „chutnější“. ... Život na obrazovce zastihuje náš běžný žitý život a zbavuje ho kouzla: právě běžný žitý život se zdá být nereálný a bude tak vypadat, dokud se ho nepodaří nově upravit a připodobnit promítaným obrazům“.

Detstvo v dobe masmédií. Flusser tvrdí, že „...miesto matky zaujala televízna skrinka.“ [6, s. 29]. Je to možno prisilné tvrdenie, ale faktom zostáva, že dnešné deti pri sledovaní televízie často trávajú viac času, ako v rozhovore s rodičmi. Podobný názor zastáva aj Toscani, tvrdiac že reklama sa stala *učiteľkou našich detí. Na deti pôsobí reklama vo väčšej miere ako učitelia, preto je „učiteľkou života a učiteľkou myslenia*“ [12]. Táto hrozba sa však neobmedzuje na osobnosť jednotlivca. Zasahuje celé ľudské spoločenstvo tým, že nastoľuje imperatív neudržateľného konzumu. Približne od polovice 20. storočia, kedy sa médiá začali presadzovať v západnej spoločnosti, začali sa presadzovať konzumné modely správania. „*Nový problém nie je v tom, že by masmédiá boli imperatívne, ale v tom, že prenášajú návody na použitie v prospech konzumu.*“ [6, s. 225]. Obrazy (neprimeraného blahobytu, nadľudských schopností, ale aj násilia a sexu) sa prakticky nekontrolovane šíria aj medzi detských divákov. Obraz o svete (a aj o sebe) je programovaný na báze nereálneho, hyperidealizovaného obrazu dokonalosti, úspechu, krásy, mladosti a štíhlej línie. Prijatie takéhoto ideálu, môže spôsobiť rôzne patologické správanie (anorexia, hráčstvo, chorobné nakupovanie a pod.) a deformovať prvoobraz dieťaťa o svete a o sebe. Médiám sa pripisuje aj významný vplyv na mieru agresivity, čo čiastočne potvrdzujú aj psychologické výskumy. Napríklad L. D. Eron dlhodobým výskumom zistil, že chlapci, ktorí vo veku 8 rokov obľubovali násilnícke programy, mali vo veku 18 rokov častejšie za sebou trestné činy v porovnaní s tými, ktorí takéto programy nesledovali. [3, s. 30].

Nebezpečenstvá hroziace detskému prijímateľovi mediálneho posolstva môžu mať viaceré podoby. Naším cieľom nie je ich tu podrobnejšie analyzovať. Už z tohto zjednodušeného náčrtu problematiky však vyplýva, že médiá predstavujú zaujímavý a vôbec nie jednostranný spoločenský fenomén. Ako účinný výchovný nástroj masívne vplývajú na osobnosť človeka a konkurujú výchovnému snaženiu pedagógov. Uvedené fakty je nutné vziať do úvahy, snažiť sa eliminovať ich prípadný negatívny vplyv a posilniť pozitívny výchovný potenciál. Najlepšie, čo môže pedagóg za daných podmienok robiť, je uvedomovať si riziká vplyvu televízie, tlače či internetu na svojich žiakov a využívať médiá, podľa možnosti, na posilnenie želaných výchovných cieľov. Otázku opodstatnenosti záujmu o oblasť médií v pedagogickej praxi možno uzavrieť Ecovou trpezlivo pragmatickou poznámkou: „...masové prostriedky sú, tak ako všetky ostatné prístroje, len nástroje a ako nástroje sú tiež použiteľné.“ [7, s. 26].

Mediálna výchova a jej miesto v škole. Situácia ústi do potreby výchovy detí k správaniu sa v mediálnom priestore. Odporúčanie k *mediálnej výchove* prijalo aj Parlamentné zhromaždenie Rady Európy. V tomto dokumente sa mediálna výchova chápe ako: „... praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií.“ [13] Výbor pre vzdelanie zaujíma k otázke mediálnej výchovy kladné stanovisko s presvedčením, že mediálna výchova má takú veľkú dôležitosť, že by mala byť zohľadnená v celom vzdelávacom procese a dotýkať sa všetkých oblastí vzdelávania. Mediálnu výchovu detí možno považovať za nanajvýš aktuálnu, až módnú tému. Napriek rôznorodým uvažovaniam, zostáva mediálna výchova v školách prítomná ako prierezové téma, ktorej je potrebné vytvárať priestor v rámci existujúcich predmetov. Neexistuje jediný predmet, v rámci ktorého by nebolo možné vhodne využiť médiá. Vďaka zjednodušeniu prístupu k informáciám majú neoceniteľný didaktický potenciál. Pravdepodobné je aj to, že ak dieťa na základnej škole bude podporované v kritickom a samostatnom prístupe k mediálnym obsahom, podporí to v ňom aj väčšiu ochotu pristupovať k médiám kriticky. V praxi to znamená hlavne podporovať deti pri samostatnej práci s informáciami, konfrontácii viacerých zdrojov, vytvárať vhodné podmienky na využívanie médií v škole (tak ako zdroj informácií, ako aj prostriedok seberealizácie detí) a hlavne udržiavať otvorený dialóg – ktorý je predpokladom *demokratického* vývoja spoločnosti a slobodného človeka.

Zdá sa že ochota pristupovať k mediálnym posolstvám kriticky záleží vo veľkej miere od osobných predpokladov a prostredia v ktorom sa človek vyvíja (hlavne rodinného). To však neznamená, že by škola v tomto ohľade mala ostať nečinná. Jednoducho povedané: médiá sú podstatnou a nezanedbateľnou stránkou nášho života a najlepšie, čo môže pedagóg v tejto situácii robiť, je snažiť sa ich čo najefektívnejšie využiť vo výchovno-vzdelávacom procese (a pre výchovný proces). Domnievame sa, že spomínané (nepochybne veľmi náročné) ciele máme šancu naplňať aj v rámci výtvarnej výchovy, ak ju budeme chápať ako priestor na vizuálnu komunikáciu.

Flusser vo svojej teórii klasifikuje viaceré druhy dvoch základných foriem komunikácie: *diskurzu a dialógu*. Ak má komunikácia plniť svoj zámer (teda: *prekonať osamelosť a pridať životu význam* [6, s. 14] musí sa zachovať rovnováha medzi diskurzom a dialógom. Dialóg sa pritom chápe ako forma komunikácie, pri ktorej si ľudia vymieňajú už existujúce informácie v nádeji, že sa tak syntetizuje nová informácia. Naopak, aby sa informácia uchovala, rozdeľujú ľudia informácie vo forme diskurzívnej. Diskurz a dialóg – zdanlivo protichodné formy komunikácie Flusser vidí ako tesne spojené. Podľa neho nemá zmysel uvažovať, ktorá je prvotná. Rozlíšenie medzi nimi je

totiž otázkou odstupe. Použijeme jeho príklad: izolovane skúmaná vedecká kniha sa dá interpretovať ako diskurz, pričom v kontexte iných kníh je časťou vedeckého dialógu. Diskurzy ďalej delí na *divadelné*, *pyramídové*, *stromové* a *amfiteátrové*. Dialógy rozlišuje na *kruhové* a *sieťové* [6, s. 13 – 37]. Podstatné je, že podľa Flussera v súčasnosti prevláda typ amfiteátrových diskurzov (masmédiá ako: tlač, televízia, ktorých prototypom je cirkus alebo rímske Koloseum). Z ich podstaty vyplýva, že prijímače (teda publikum) stoja kdesi na horizonte, mimo diskurzu a nemajú prakticky šancu do tejto komunikácie vstúpiť. „*Prijímače (masy) sa menia na informačné konzervy, nevedia nič iné iba prijímať. Sú neschopné akéhokoľvek spätného vysielania: nedisponujú nijakými vysielacími kanálmi.*“ [6, s. 22]. Problémom je teda to, že sme neustále nútení prijímať a máme málo možností aktívne do komunikácie vstupovať a viesť dialóg. Tvrdí, že takýto stav výrazne postihol aj školský systém. V škole postavenej na diskurze divadelného typu sa v už nedarí vychovávať ľudí v súlade s potrebami budúcej spoločnosti.

V súčasnosti sa javí situácia v mediálnej komunikácii ako dvojpólová: na jednej strane je to *totalitárny* spôsob komunikácie na štýl televízií a bulvárnej tlače, ktoré minimálne reagujú na potreby a požiadavky špecifikovanej masy publika, naopak snažia sa ho manipulovať tým, čo ponúkajú. Ide tu o premenu ľudstva na plastickú, „*informovateľnú masu*“ [6, s. 35], nad ktorou bude vládnuť elita – určujúca dôležitosť informácií. Na opačnej strane je to sieťový typ komunikácie (internet a jeho špecifické fenomény ako blogy, diskusné fóra, internetové komunity), ktoré sú postavené na aktívnej účasti jedincov a rozdiel medzi vysielajúcim a prijímajúcim sa stráca. Možno však predpokladať, že médiá smerujú k modelu otvorených komunikačných platforiem typu *world wild web*, v ktorých je totalita nahradená pluralitou a pasívne prijímanie ustupuje aktívnej účasti a tvorby tohto nepretržitého diskurzu.

Flusser sa domnieva, že masmédiá fungujú preto, lebo v porovnaní s niekdajšou komunikačnou situáciou pôsobia oslobodzujúco. Nebezpečenstvo číha v nich práve preto, že síce na ľudí pôsobia oslobodzujúco, no v skutočnosti spôsobujú úplné odcudzenie. [6, s. 48] Každý prijíma sám a ako príslušník nešpecifikovanej masy viacmenej rovnaké informácie a na dialóg zostáva málo času.

Z prijatia týchto kritických poznámok vyplýva, že sa budeme snažiť uprednostňovať vo výchove prístupy, ktoré:

- podporujú **aktívny dialóg**,
- vedú ku **kooperácii**, a teda
- vytvárajú **komunikatívne situácie**.

Vizuálna komunikácia a komiks ako možný prostriedok výchovy. Snažíme sa poukázať na možnosti uplatnenia komiksu, ako jedného z typických masmediálnych žánrov v elementárnej edukácii. Spojenie komiksu a výchovy je pevné najmä v krajinách, kde je tento žáner viac rozvinutý. Treba konštatovať, že aj na Slovensku máme svoju komiksovú tradíciu a preto je využitie žánru pre edukačné potreby vhodné. Tu sa pokúsime načrtnúť jeden zo spôsobov využitia komiksu v škole a ten spočíva v priamej a aktívnej tvorbe komiksov s deťmi. Najskôr sa však pozrime na využívanie komiksových foriem na výchovno-vzdelávacie účely.

Viacerí autori a vydavatelia dokázali využiť základnú výhodu komiksu, zdvojený spôsob kódovania, ktorý uľahčuje pochopenie textu. V západných krajinách sú vo forme komiksov často vydávané učebnice. (Napríklad nakladateľstvo ELL. *Európskeho jazykového inštitútu* vydáva jazykové učebnice v podobe komiksov v mnohých jazykoch.

V češtine vyšli niektoré populárno-náučné tituly nezávislého britského vydavateľstva Icon Books. Vydavateľstvo sa zameriava na *popularizáciu vedy, filozofie, politiky, histórie a psychológie*. V podobe komiksu vychádzajú aj v Čechách v edícii *Pro začátečníky*

vydavateľstva Ando Publishing publikácie zakladajúcej autorskej dvojice Richard Appignanesi (autor textov, *Freud for Beginners, Introducing Existentialism, Lenin for Beginners*) a Chris Garratt (tvorca komiksov pre The Guardian). V Čechách ďalej vyšli: *Einstein pro začátečníky* (Schwartz J. – McGuinness, M.), *Einstein, Darwin a Ekológia. Postmodernizmus pro začátečníky* (Appignanesi, R. – Garratt, Ch.) ponúka naozaj stručný a kvalitný úvod do postmoderného myslenia v oblastiach umenia, vedy a histórie, vysvetľuje základy štrukturalizmu, sémiologie či dekonštrukcie.

Vo Francúzsku tradícia komiksových adaptácií pokračuje a stále sa vydáva množstvo adaptácií klasickej literatúry a mnohé diela „povinné literatúry“ sú adaptované komiksom, čím sprístupňujú tieto diela širšej skupine čitateľov. Mnohokrát sú tieto spracované do komplexnej didaktickej pomôcky obsahujúcej okrem komiksovej adaptácie aj pôvodné literárne texty určené na porovnanie a iné doplňujúce materiály. Podobným spôsobom stimulujú aj environmentálnu výchovu edíciou *Zelené komiksy*.

Informačný portál L@BD prináša a sústavne aktualizuje *pedagogické zdroje* – zbierku vybraných informácií užitočných pre učiteľov viacerých disciplín (od základnej školy po vysokú). Na stránke nachádzame rôznorodý materiál zoradený do disciplín: umenie, história, geografia, literatúra, veda, telesná výchova.

Široké uplatnenie má komiks v krajinách tretieho sveta. Na Medzinárodnom Festivale afrického komiksu v Alžíri Malang SENE hodnotí výchovné možnosti komiksu v Afrike. Považuje komiks za viac ako efektívny oznamovací prostriedok. Môže zasiahnuť do najvzdialenejších cieľov, pretože môže preniknúť aj do uzavretých oblastí, nezasiahnutých najnovšími informačnými a komunikačnými technológiami. Táto iniciatíva v africkom prostredí, ktoré je nepriateľsky naladené voči komiksu, má viaceré problémy. Mnohí otcovia zakazujú svojim deťom čítať a uprednostňujú aby ich deti nečítali vôbec nič. Prostredníctvom komiksu sa snažia zvyšovať informovať a zvyšovať citlivosť menovite v oblastiach: občianstvo, životné prostredie, detské práva, podpora školských správ, boj proti drogám, fajčeniu na školách, kreatívna škola a občianske prázdniny, predčasné svadby, mladiství delikventi, ilegálna emigrácia, ochrana stromov, mier, spojené africké štáty a kultúrna rôznosť. V Amerike, kde je výskum komiksu na vysokej úrovni sa využívajú komiksy na ciele zdravotnej výchovy, napríklad pri prevencii AIDS. Bullough, J. a Rhode, M. publikujú rozsiahlu rešerš na túto tému (*Comics research bibliography*, 2002).

V Poľsku využili formu komiksu pri rozsiahlom projekte *Moje práva a povinnosti. O dohode práv dieťaťa s deťmi* (Moje prawa i moje obowiązki. O konwencji praw dziecka z dziećmi). Komiksová knižka je vyústením rozsiahlejšieho projektu, ktorému predchádzali tvorivé a interaktívne workshopy, kde deti počas jednotlivých didaktických aktivít spracúvali tému práv dieťaťa vo viacerých čiastkových témach: právo na identitu a uznanie, právo na život a rozvoj, právo na ochranu pred diskrimináciou, právo na slobodu a ochranu pred agresiou, právo na súkromie, na učenie a právo na život v rodine. V rámci tvorivých aktivít sa deti učili o svojich právach a grafickou formou interpretovali svoje chápanie témy. Knižka vyšla v poľskom a anglickom jazyku, čo umožnilo jej širšiu publicitu. Projekt prebiehal pod záštitou viacerých medzinárodných inštitúcií: UNDESA, UNDP, UNESCO, WHO, ILO, UNICEF. Organizátor *Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Młodzieży OKNA* (Združenie pre otázky detí a mládeže OKNA) plánuje pokračovanie komiksového projektu na tému *Dyskryminacja surowo wzbroniona* (Diskriminácia prísne zakázaná).

Ako vnímajú komiks učelia. Anketa o komikse bola adresovaná učiteľom na prvom a druhom stupni základnej školy. Išlo len o orientačnú sondáž a preto sme

nevolili rozsiahlu vzorku. Oslovili sme dve školy v Banskej Bystrici a Detve a získali sme 32 odpovedí. Výsledky nemožno v žiadnom prípade zovšeobecňovať, slúžia len na približnú orientáciu. Prieskum bol anonymný, pýtali sme sa len na niektoré fakty významné zaujímavé z hľadiska interpretácie odpovedí. Priemerný vek učiteľov bol 40 rokov. Okrem toho sme sa pýtali na *vyučovaný predmet*: okrem učiteľov 1. stupňa odpovedali aj učitelia týchto predmetov: slovenský jazyk, ruština, angličtina, francúzština, telesná výchova, geografia, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova, prírodopis, matematika, informatika a technická výchova.

Až 94 % učiteľov sa vyjadrilo, že pozná komiksy a 81 %, že s nimi má skúsenosti. Tie popisovali v rozpätí dobré, kladné až slabé a povrchné. Poznajú ich väčšinou z čias vlastného detstva (v *mladosti som ich čítala*) tiež ich sa s nimi stretávajú v detských časopisoch, resp. poznajú ich prostredníctvom svojich žiakov, ktorí ich nosia do školy.

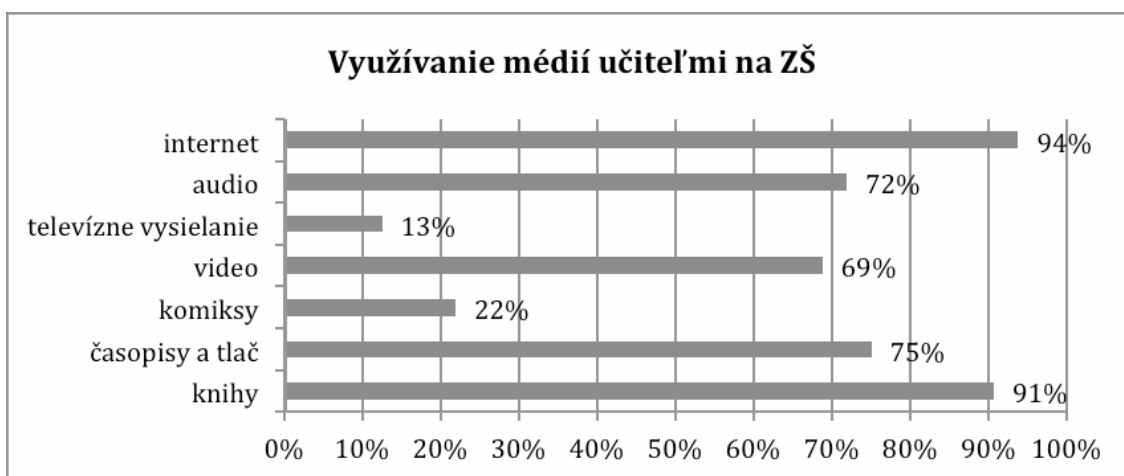
K otázke o využiteľnosť komiksu vo výchovno-vzdelávacom procese sa väčšina učiteľov vyjadrila kladne. 81% učiteľov ich považuje za využiteľné v svojej práci, aj keď viacerí uviedli, že si nevedia celkom predstaviť ako. Učiteľkám na 1. stupni sa javí komiks ako využiteľný na rozvoj čitateľských zručností.

Poznamenávajú tiež, že ich deti rady kreslia a píše k nim. Učitelia na druhom stupni uvádzajú viaceré možnosti: na výtvarnej výchove – rozvoj fantázie, učitelia jazykov sa s nimi stretávajú v učebniciach a uvádzajú, že sú pre deti zaujímavé. Francúzska učiteľka francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka (FLE na strednej škole) si myslí, že pri vyučovaní cudzieho jazyka je komiks veľmi užitočný pre motiváciu, kultúrnu kompetenciu aj rozvoj kreativity. Je to podpora pre učenie sa cudzieho jazyka, práve vďaka spojeniu obrazu s textom. Zaujímali sme sa o používanie rôznych typov médií, aj komiksu, u opýtaných učiteľov. Najviac učiteľov uvádza, že pri svojej práci využívajú internet 94% (30 učiteľov), knihy používa 91% (29), využiteľné sú pre učiteľov produkty tlače ako časopisy a pod. 75%, t. j. pomerne veľa učiteľov (najmä učitelia jazykov) označilo audio-nahrávky 72% a video-nahrávky 69%. Menej používané sú médiá komiksu a televízie. Komiksy používa 22% (7) a sú to učitelia slovenského, anglického jazyka a výtvarnej výchovy. Televízne vysielanie používa najmenej učiteľov 13%.

Na záver možno zhrnúť, že komiks je síce všeobecne známy, v prostredí školy sa však výraznejšie nevyužíva. Môže to mať rôzne dôvody plynúce z postojov ku komiksu, napríklad stále pretrvávajúca domnienka, že komiksy sú na okraji vkusu, stoja v úzadí, za kvalitnejšími kultúrnymi (či už literárnymi, alebo vizuálnymi dielami). Podstatným dôvodom však je, že učitelia nemajú komiksy k dispozícii. U nás komiks ako alternatíva k textovým zdrojom informácií v podstate neexistuje, neexistujú zdroje komiksov, a teda nečudo, že ho učitelia nevyužívajú. V našich knižniciach a kníhkupectvách je ponuka komiksov podstatne užšia ako v západných krajinách, či krajinách južnej Európy. U nás komiks nezapustil také pevné korene.

Komiksu sa systematicky a dlhoročne venuje kníhkupectvo *Brloh*, ktoré našim čitateľom prináša viaceré tituly komiksov pre deti a dospelých. V prevažnej miere ide o prebraté tituly. V novinových stánkoch distribuuju niektoré populárne seriály (napr. *Winx*, *Disneyove komiksy* a pod.). V knižniciach v mestách Banská Bystrica a Zvolen nie je komiks veľmi rozšírený. V knižnici vo Zvolene vedú samostatnú kategóriu *Komiks* od roku 1993 a v tejto kategórii je len 7 záznamov. V okresnej knižnici Mikuláša Kováča v Banskej Bystrici je pod touto kategóriou 15 záznamov.

Neveľké rozšírenie žánru komiksu však vôbec nebráni tomu, aby sme komiks aplikovali v školskej praxi. V nasledujúcej kapitole sa orientujeme na návrh metodiky, ktorá pracuje s komiksom v produktívnej polohe.



Obrázok 1 – Príklad možného uplatnenia vizuálnej komunikácie prostredníctvom komiksu v edukácii.

Zameranie na komiks vo veľkej miere zohľadňuje motivačný aspekt. Tento žáner je pre deti prirodzene príťažlivý a prístupný. Je vhodné vo vyučovaní vychádzať z prirodzených záujmov detí. Otázka vekuprimeranosti je jednou zo zásad výchovy a vyučovania. Komiks ponúka viaceré možnosti využitia vo výchovno-vzdelávacom procese podľa toho, s akou formou aktivity žiaka prevažne počíta:

percepcia – (chápanie) prijímanie informácií prostredníctvom komiksu – sa dá využiť na mnohých predmetoch, pretože dvojité kódovanie podporuje porozumenie a tak uľahčuje pochopenie a učenie. Forma komiksu je vhodná najmä na hodinách prvouky (prírodovedy) a vlastivedy (dejepisu). Ale môže napomôcť aj výučbe cudzích jazykov či rozvoju čítania v materinskom jazyku.

expresia – (vyjadrenie) z povahy výtvarnej výchovy vyplýva orientácia prevažne na túto polohu práce s komiksom. Kreatívna činnosť ponúka viaceré možnosti využitia nielen na hodinách výtvarnej výchovy. Tu vznikajú zaujímavé možnosti využitia komiksu v edukácii prostredníctvom rôznych interpretačných aktivít. Interpretáciu chápeme pracovne ako myšlienkovú prácu, ktorej výsledkom je hľadanie a vysvetlenie zmyslu nejakého diela. Ako východisko možno zvoliť obrazovú stránku komiksu a deti nechať dotvoriť text alebo naopak, možno príbeh spracúvať do podoby komiksu. Môže sa stať podporou všetkých náukových predmetov, kde v učive nachádzame príbeh. Komiks je forma a možno ju naplniť ľubovoľným obsahom.

Pokúsime sa predstaviť edukačnú stratégiu *VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM KOMIKSU*. Pojem *stratégia* je širší a predstavuje prístup, kde ako výsledný produkt tvorivej činnosti detí je komiks, alebo je komiks použitý ako nosný prvok činnosti. Stratégiu chápeme ako *líniu, postup, spôsob rozhodovania a riešenia problémov smerujúcich k nejakému cieľu*. [14, s. 54] Tu popisuje a ukazuje možnosti práce s komiksom v expresívnej rovine na 1. stupni základnej školy. Ako príklad uvedieme jednu metodiku. V navrhovanej stratégii inklinujeme k tomu, čo možno označiť ako *implicitná mediálna výchova*. Pod týmto pojmom rozumieme takú prácu s témou médií, kde sa nevysvetľujú pravidlá fungovania médií, neučia sa poučky a delenia. V didaktike jazykov používame termín *implicitná gramatika* na označenie takých didaktických postupov, pri ktorých sa pravidlá jazyka nevysvetľujú, ale používaním deti postupne dospejú k akémusi zovšeobecneniu a pravidlá sa zvnútorňujú. Takéto poňatie postavené na praktickom narábaní so systémom viac vyhovuje úrovni detí na 1. stupni.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1. Primárne vzdelávanie vyčleňuje ako prierezovú tematiku primárneho vzdelávania Mediálnu výchovu, pretože existuje potreba rozvíjať u žiakov mediálnu kompetenciu, ktorá by umožnila žiakom osvojiť si stratégie kompetentného zaobchádzania s rôznymi druhmi médií, kriticky a selektívne využívať médiá a ich produkty, čo znamená, že učiteľ by mal viesť žiakov k tomu, aby lepšie poznali a chápali pravidlá fungovania „mediálneho sveta“ a primerane veku sa v ňom orientovali.

V práci s témou komiksu na prvom stupni základnej školy vidíme viaceré výhody. Domnievame sa, že praktická skúsenosť s médiom dáva dobrý predpoklad pre správanie sa z pozície užívateľa médií a nielen konzumenta. Tlač a manipulácia s ňou sú pre deti najprístupnejšie a poskytujú veľké množstvo informácií rôznej kvality. Tak môžu deti získať praktickú skúsenosť s redefiníciou, apropiáciou, citáciou a podobnými postupmi typickými tak pre oblasť súčasného umenia, ako aj pre oblasť médií. Je to dobrá príležitosť na nachádzanie súvislostí a menenie vzťahov a významov. To môže viesť k podnecovaniu aktívneho prístupu k médiám, ale v prvom rade k najdôležitejším zložkám kultúry – kódom, z ktorých tkaniva vzniká kultúra už tisíce rokov.

Základné požiadavky vo výtvarnej výchove majú sledovať osvojenie cieľa a obsahu predmetu, ktorý je v podstate iný ako v náukových predmetoch; môže vyjadriť cieľ a obsah len čiastočne, čo sa týka informačnej stránky (poznatie umenia) a technického zvládnutia postupov. To, čo je vo výtvarnej výchove podstatné t. j. *miera kreativity, osobnostný rozvoj a kultivácia žiaka, nie je možné kvantifikovať, (objektívne určiť) ani overovať testami.* (ISCED 1) Vo výtvarnej výchove je najdôležitejší sám proces tvorby a *individuálny postoj človeka ku skutočnosti a k umeniu, prejavujúci sa v jednoduchých estetických súdoch a tvorivých reakciách.*

Navrhovaná stratégia obsahuje sadu *metód* tematicky spojených výsledným produktom – komiksom. Výsledný produkt je veľmi dôležitý najmä z hľadiska motivácie. Význam, ktorý deti prisudzujú výsledku svojej činnosti a snahy je z hľadiska celého vyučovacieho zámeru nepostrádateľný. Deti motivuje predovšetkým pragmatická vidina výsledku. Preto aj keď sú z hľadiska edukačných zámerov proces vzniku a navodzované edukačné situácie dôležitejšie ako samotný výsledok, musíme deťom poskytnúť jasnú vidinu výsledku. Produkt je to, čo je pre deti uchopiteľné a uchovateľné.

Od stanoveného cieľa závisia použité metódy a techniky. Proces tvorby nie je obmedzený na techniku kresby. Spôsoby práce nekopírujú postupy tvorcov komiksu. Komiks je žánrom syntetickým, a preto aj jeho autorstvo zriedkakedy patrí jednému človeku. Na komikse väčšinou spolupracuje spisovateľ s kresliarom. Pri dobrých komiksoch cítiť dobrú kooperáciu medzi oboma autormi. Samozrejme, existuje mnoho komiksov, kde je autorom literárnej aj grafickej stránky jeden človek, ale tie sú skôr výnimkou. Navyše, práca zručného a skúseného kresliara komiksu je rozdelená do viacerých fáz, pretože každú stránku treba perfektne naplánovať a pripraviť. Samotná kresba je až poslednou fázou. Od detí nemožno očakávať samostatnú tvorbu takéhoto komplexného diela. Preto nebudeme postupovať metódami odporúčanými pre tvorcov komiksov, ale pokúsime sa vypracovať metodiku s ohľadom na psychologické špecifiká, schopnosti a zručnosti detí mladšieho školského veku. Pre takto postavené zámery budú vhodné najmä rôzne techniky blízke animovanému filmu, ktoré umožnia pracovať s rozmanitejšími a deťom prístupnejšími technikami oproti komiksovému umeniu postavenému na technicky dokonalej kresbe a dobrej organizácii práce.

Animátorské techniky umožnia nahliadnuť deťom aj do iných oblastí mediálnej tvorby (kreslený, bábkový film, filmový trik, reklama a pod). Pre charakter výsledného produktu – komiksu, však nie sú natoľko časovo, materiálovo a technicky náročné.

Komiks je žáner dosť komplexný, aby poskytol pôdu pre plodné učebné situácie, no nie je taký prácny ako napríklad animovaný film. Vychádzame tak z psychologicky determinovanej schopnosti sústrediť sa na jeden problém detí mladšieho školského veku, ako aj z časových obmedzení vyučovacích jednotiek.

Deti tak samy okúsia a uvedomia si, aký vplyv na silu a význam obrazu má napr. uhol pohľadu, druh záberu, potlačenie, či zvýraznenie niektorých častí. Budú nútené uvažovať nad tým, čo je dôležité a čo treba vynechať. Prácu si môžeme uľahčiť počítačom, či iným reprodukčným zariadením. V každom prípade sa núkajú viaceré možnosti.

V technologickej rovine sa spôsoby práce odvíjajú od manipulácie s dvoma sústavami kódov – textom a obrazom. Možnosti práce s týmito dvoma rovinami sprehl'adňuje tabuľka:

Možnosti práce s textom a obrazom

Manipulácia s písmom:

písanie rukou – využívanie rukopisu detí

skladanie textu z vopred pripraveného zásobníka písmen

používanie šablón

editácia textu v elektronickej podobe

Manipulácia s obrazom:

kresba

mal'ba

koláž z nájdených a vytvorených obrazov

inscenovaná fotografia

neinscenovaná fotografia

Ukážka metodiky KO – MIX

NÁZOV METODIKY:	KO – MIX	
ZÁMER:	vytvoriť spoločný komiks na motív bájky	
CIELE:	kognitívne	Integrovať poznatky z rôznych oblastí: literárna výchova: bájka a jej výstavba; prírodoveda: cicavce vtáky; výtvarná výchova: poznať výrobu komiksu.
	psycho-motorické	využitie rôznych techník, del'ba úloh, koláž produktov
	afektívne	Naučia sa identifikovať morálne posolstvo bájky a vyjadriť ho výtvarne
VÝCHODISKO:	akýkoľvek naratívny text (poviedka, rozprávka, bájka, náučný text)	
TECHNIKY:	kresba, mal'ba, fotografia, koláž, počítačová grafika, postupy blízke animovanému filmu	
FORMY PRÁCE:	prevažne skupinová a individuálna	
MATERIÁL:	1. pre každého žiaka: výkresy, farby, štetce, nožnice, fólie a zmývateľné fixky 2. v skupine: digitálny fotoaparát, počítač + software, tlačoviny (časopisy, reklamné plagáty a pod.)	
ČAS:	10 – 14 hod (min. 5 x 90 min.)	
VEK:	4. ročník	

UČEBNÁ SITUÁCIA:	IDENTIFIKÁCIA POSTÁV	
CIELE:	kognitívne	Vymenovať hlavné postavy; rozlišovať kladné – záporné; definovať charakteristické črty postáv;
	psycho-motorické	zdokonaľovanie kresby figúry bez modelu; použiť charakteristických črt tváre a tela; vedieť rozdeliť figúry na samostatné pohyblivé časti; poskladať figúru do pohyblivého celku; hľadanie možností pohybu a výrazu;
	afektívne	zhodnotiť charakter postáv a ich konania; hodnotiť svoju prácu a prácu druhých; vyjadriť pochopenie a prijatie odlišností.
ÚLOHA:	<i>Vytvor pohyblivú figúru pre náš komiks podľa postavy z textu.</i>	
TECHNIKA:	kresba, maľba, strihanie	
FORMA PRÁCE:	individuálna (prípadne malé 2 – 3-členné skupinky)	
POMÔCKY:	farbičky, papiere na skice – kartóny na výsledné práce, nožničky	
ČAS:	2 – 4 hod.	
POSTUP:	prečítanie textu a diskusia, vymenovanie všetkých postáv a rozhovor o ich charaktere , o tom ako bývajú znázorňované charakterové vlastnosti dramatických umeniach (črty tváre, celková fyziognómia) – dá sa na to spoliehať aj v bežnom živote? rozdelenie úloh v skupine: deti si zvolia postavu, ktorú budú stvárňovať môžu pracovať samostatne, alebo v skupinách samostatná práca – figúry riešiť tak, aby bolo možné manipulovať s telom – ako bábku: končatiny samostatne a pod. podporiť deti v experimentovaní s možnosťami figúry, nabádať deti hľadať viaceré možnosti výrazov a pohybových možností postáv, usmerňovať pri práci predvedenie výsledkov práce detí a zhodnotenie – rozhovor o kvalitách a odlišnostiach jednotlivých výsledkov.	
UČEBNÁ SITUÁCIA:	TVORBA PROSTREDIA – SCÉNY	
CIELE:	kognitívne	charakterizácia prostredia, upevniť základy teórie farieb, vymenovať niektoré základné psychologické účinky farieb
	psycho-motorické	uvedomovanie si priestorových vzťahov vzhľadom ku figúre, analýza a syntéza figúry – hľadanie možností pohybu a výrazu
	afektívne	rozvíjanie citlivosti pre farbu, rešpektovanie priestoru iných pri spoločnej práci, hodnotenie svojej práce a práce druhých,
ZADANIE:	<i>Vytvorme prostredie v ktorom sa budú naše figúrky pohybovať.</i>	
TECHNIKA:	kresba, maľba, koláž	
FORMA PRÁCE:	kolektívna	
POMÔCKY:	ceruzky, farby (temperové, vodové), časopisy, nožničky, lepidlo, kartón (napnutý na podklad aby sa nevlnil a nekrčil)	
ČAS:	2 hod.	

POSTUP:	rozvrhnutie pozadia (kreslí 1 osoba), analyzovať prostredia, ktoré budeme pre príbeh potrebovať, pripraviť aj neurčité prostredia, rôznej farebnosti, kontrastnosti, plochy – kontrast, opakovanie základov teórie farieb kolektívna práca – maľba podkladu, hľadanie výrazových možností, koláž, priebežné skúšanie umiestnenia postáv – korekcia, zhodnotenie výsledku.	
UČEBNÁ SITUÁCIA:	FOTOGRAFOVANIE	
CIELE:	kognitívne	Poznať: celok, detail, polocelok, komiksové prvky
	psycho-motorické	Používanie fotoaparátu
	afektívne	Vyjadriť svoj názor na fotografiu
ZADANIE:	<i>Odfotiť rôzne situácie medzi postavami.</i>	
TECHNIKA:	kresba, strihanie, písanie	
FORMA PRÁCE:	individuálna (prípadne malé skupinky)	
POMÔCKY:	fólie a zmývateľné fixky, nožnice	
ČAS:	2 – 4 hod.	
POSTUP:	pozorovanie viacerých druhov komiksov, hľadanie rôznych typov bublín, uvedomovanie si iných funkcií písma v komikse, vysvetlenie základných druhov záberov, diskusia pred začiatkom realizácie, rozmiestnenie figúr na scénu a dopĺňanie textami, postup podľa príbehu – scenára, neustála diskusia o výstižnosti a vhodnosti záberov, zhodnotenie.	
UČEBNÁ SITUÁCIA:	SKLADANIE KOMIKSU V POČÍTAČI	
CIELE:	kognitívne	identifikovať najpodstatnejšie momenty v deji, uvedomovať si kauzálne vzťahy v príbehu, vybrať najlepšie zábery,
	psycho-motorické	Práca s počítačom; uvedomovanie si priestorových vzťahov vzhľadom deju; skladanie do celku v počítači,
	afektívne	rozvíjanie postojov k obrazu a textu, rešpektovanie názoru iných pri spoločnej práci.
ZADANIE:	<i>Poskladajte príbeh</i>	
TECHNIKA:	Počítačová grafika	
FORMA PRÁCE:	kombinovaná	
POMÔCKY:	Počítač + ComicLife	
ČAS:	2 hod.	
POSTUP:	rozmiestnenie fotografií v elektronickej podobe; kontrola a korekcia tlač výsledku (učiteľ); zhodnotenie, diskusia, čo sa nám na práci páčilo, čo nám vadilo; žiaci dostanú výsledný produkt; úloha na záver: dať ho niekomu prečítať a zistiť jeho názor.	

Výsledná práca dostupná na: <https://sites.google.com/site/lenkasac/vytvane-projekty> (online 15.9.2016)

Záver. V príspevku sme prezentovali pohľad do diskutabilných otázok úskali informačnej spoločnosti v postmodernej situácii masmediálnej kultúry. Prezentovali sme myšlienky podrobne analyzované v práci *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy* [15].

návrh overovaných metód využívajúc komiks ako médium, ktoré umožňuje deťom stať sa spolutvorcami mediálneho posolstva. Stratégia vizuálnej komunikácie v elementárnej edukácii zároveň vytvára situácie, ktoré vedú k zážitku spoločnej tvorby a tímovej tvorivej práce. Domnievame sa, že zážitok realizácie vizuálneho posolstva pozitívne vplýva na rozvoj výtvarného nadania detí. vedie ich k reflexívno-hodnotiacemu dialógu o vlastnom počine podobne ako to realizujú vo svojej metodike autorky projektu NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA [16, 17, 18]. Potreba vizuálnej komunikácie v rámci elementárneho vzdelávania obhajuje prístup, ktorý do istej miery prekračuje v rovine cieľov hranice tradične chápaného predmetu výtvarná výchova a zasahuje do poľa iných predmetov. Náš prístup vychádza v ústrety integračným tendenciám pri koncipovaní obsahu elementárneho vzdelávania.

Literatura:

1. Kundera, M. 1995. *Nesmrtelnost*. Praha: Atlantis, 1995.
2. Burton, G. a Jiráček, J. 2003. *Uvod do studia médií*. Praha, 2003.
3. Rankov, P. 2002. *Masová komunikácia a informačná spoločnosť*. Levice: Koloman Kertész Bagala, L.C.A., 2002.
4. Lévy, P. 2000. *Kyberkultura*. Praha: UK, 2000.
5. Mcquail, D. 1999. *Uvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portal, 1999.
6. Flusser, V. 2002. *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút, 2002.
7. Eco, U. 2006. *Skeptikové a tešitelé*. Praha: Argo, 2006.
8. Chomsky, N. 1999. *Výroba súhlasu, nevyhnutné ilúzie, médiá a propaganda*. Medzilaborce: Bod zlomu, 1999.
9. Toffler, A. a Tofflerová, H. 2001. *Nová civilizace. Třetí vlna a její dusledky*. Praha: Dokořán, 2001.
10. Toffler, A. 1992. *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce, 1992.
11. Bauman, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002.
12. Toscani, O. 1996. *Reklama je navoňaná zdochlinou*. Bratislava: Slovart, 1996.
13. Slavíková, N. 2000. Informačná kancelária Rady Európy. *Odporúčanie 1466 (2000) Mediálna výchova*. [Online] <http://www.radaeuropy.sk/?736>
14. Doušková, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: UMB PDF, 2006.
15. Kasáčová, L. – Sokol, M.: *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: UMB PDF, 2006, ISBN 978-80-8083-945-1
16. Aksman, J.: NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA: Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013. ISBN 978-83-63213-03-9
17. Aksman, J. – Gabzdyl J.: Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka-Sztuka- Edukacja. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego: Kraków, 2015. ISBN 978-83-65208-19-4 (zestaw: ISBN 978-83-65208-21-7)
18. Aksman, J. – Gabzdyl J.: Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego: Kraków, 2015. ISBN 978-83-65208-20-0 (zestaw: ISBN 978-83-65208-21-7).

GEROVÁ ĽUBICA

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica, Slovenská republika, KEPP, PF UMB
Banská Bystrica, Ružová 14, 97411 Banská Bystrica.

PaedDr. PhD.

e-mail: lubica.gerova@umb.sk

УДК 159.9(091)(470)«19»

Kocky a ich využitie pri rozvíjaní geometrických predstáv v primárnom vzdelávaní

Článok sa zaoberá faktormi rozvíjania priestorovej predstavivosti žiakov v primárnom vzdelávaní. Prezentuje ich na postupnosti tvorby geometrických predstáv o kocke a telesách vytvorených z kociek. Upriamuje pozornosť na matematické úlohy rôznej náročnosti, ktoré budúci učitelia môžu aplikovať v školskej praxi.

Kľúčové slová: geometria, kocka, priestorová predstavivosť, primárne vzdelávanie.

Using cubes in development of geometrical image in primary education

The article is dealing with factors in the development of spatial image of pupils at elementary schools. It presents them in sequence of geometrical ideas creation about cube and buildings from cubes. Attention is focused on math problems of different levels of difficulty that future teachers can apply in school practice.

Key words: geometry, cube, spatial image, primary education.

Úvod. Dieťa sa od narodenia pohybuje v trojrozmernom svete, a preto mu je tento priestor prirodzený. Manipuluje s hračkami a začína vnímať ich tvar. Postupom času sa zoznamuje s tvarmi priestorových objektov na obrázkoch v detských knihách a časopisoch. Začína teda vnímať transformáciu 3D priestoru na 2D priestor. Vhodnými pomôckami pri rozvíjaní priestorovej predstavivosti sú stavebnice a skladačky. Podľa psychológov najvhodnejšie obdobie pre rozvíjanie priestorových predstáv je 5-6 rokov a 9-11 rokov. Kvalitu týchto predstáv ovplyvňuje prostredie, v ktorom sa deti pohybujú, najmä rodinné a školské. Učitelia v predprimárnom a primárnom vzdelávaní teda najviac môžu prispieť k formovaniu správnych priestorových predstáv detí v danom vekovom období. K tejto činnosti musia byť pripravení aj budúci učitelia. V Slovenskej republike sa pripravujú na univerzitách v odbore Predškolská a elementárna pedagogika.

Proces tvorby geometrických predstáv. *Predstavami* rozumieme obrazy objektov a javov, ktoré sme v minulosti vnímali. Ide o reprodukciu, ktorá vychádza z našej minulej skúsenosti. Vybavujeme si vnemy bez priameho pôsobenia podnetov. Predstavy sú dôležité v poznávacom procese, ktorého výsledkom sú pojmy (Ďurič, Bratská et al., 1997), tentokrát myslíme na geometrické. *Priestorová predstavivosť* umožňuje vytvoriť si predstavu o geometrických objektoch, ich umiestnení a vykonať manipuláciu s nimi v predstave. Je potrebná v stereometrii. K vzniku geometrických predstáv pomáha činnosť, v ktorej sa používajú najmä zrak a hmat pri manipuláciách s predmetmi, aby bolo možné skúmať ich vlastnosti a vzťahy medzi nimi, pričom sa uplatňuje tiež pohyb. V predškolskom veku sa priestorová predstavivosť detí rozvíja prostredníctvom činností s rôznymi stavebnicami, ale najmä s kockami. Preto sa v tomto článku zameriame práve na kocku a stavby z nich.

Problematikou vytvárania a rozvíjania geometrických predstáv sa zaoberal Van Hiele. Stanovil *päť úrovní* v tomto procese (1986).

Úroveň 0 *vizuálna*: rozlíšenie geometrických útvarov podľa vzhľadu ako celku (*To je kocka.*),

Úroveň 1 *analytická*: rozpoznanie charakteristických vlastností útvarov, ktorými sa odlišujú, (*Kocka má osem vrcholov, šesť stien v tvare štvorca, ...*),

Úroveň 2 *abstrakčná*: logické usporiadanie vlastností útvarov (*Kocka je špecifickým príkladom kvádra.*),

Úroveň 3 *dedukčná*: realizovanie jednoduchých dôkazov, pochopenie významu axióm, definícií v Euklidovskej geometrii,

Úroveň 4 *axiomatická*: skúmanie a porovnanie deduktívnych geometrických systémov.

Tieto úrovne majú päť *vlastností*:

Poradie úrovní je dané, nie je možné niektorú úroveň vynechať.

Vnútorne vlastnosti jednej úrovne sú vonkajšími vlastnosťami *susednej* úrovne (napr. sa vlastnosti viažu k analytickej úrovni, ale žiaci si ešte neuvedomujú tieto vzťahy).

Každá úroveň má svoje vlastné jazykové symboly a sieť vzťahov, čím sa *rozlišujú* (napr. na úrovni 0 kocka je niečo, čo vyzerá ako krabica, na úrovni 2 kocka je špeciálny typ kvádra).

Úroveň, na ktorej uvažuje a hovorí učiteľ sa *odlišuje* od úrovne žiaka na nižšej úrovni, čo mu bráni v porozumení.

Van Hiele odporúča uplatniť v danej téme pri *dosiahnutí* vyššej úrovne žiakov päť fáz pri ich vedení:

Informácie: Žiaci sa zoznamujú s materiálom a začínajú objavovať jeho štruktúru. Učiteľ predstaví nové informácie a umožní žiakom pracovať s novým pojmom.

Riadená činnosť: Žiaci sa riadia pokynmi učiteľa, aktívne rozvíjajú svoju predchádzajúcu úroveň, aby porozumeli jej prepojeniu s vyššou úrovňou, zoznamujú sa s vlastnosťami nového konceptu a diskutujú (napr. učiteľ sa pýta: „Čo sa stane, keď rozrežeme kocku pozdĺž stenovej uhlopriečky?“).

Vysvetlenie: Učiteľ vedie diskusiu, žiaci verbalizujú svoje zistenia, rozširujú si tak slovnú zásobu.

Neriadená činnosť: Žiaci riešia komplexnejšie úlohy a objavujú vlastné cesty riešenia.

Integrácia: Žiaci sumarizujú (aj s učiteľom) nové poznatky a nadobudnuté zručnosti, tvoria ich stručný prehľad.

Gradované matematické úlohy s kockami

V nasledujúcej časti článku budeme uvažovať o kockách, ktoré sú navzájom zhodné. Sériu gradovaných matematických úloh s nimi ovplyvňujú viaceré *faktory*:

Vzhľad stien kocky: Je viac alternatív pre vytvorenie súboru kociek ako učebnej pomôcky pre činnosti žiakov. Súbor môže obsahovať len jeden typ kocky (všetky majú obsah zodpovedajúcich si stien rovnaký), alebo súbor môže byť kombináciou kociek z viacerých rôznych súborov. Niektoré možnosti výzoru stien kocky sú nasledovné:

Na každej stene je iný obrázok predmetu, ktorý je žiakom blízky (napr. slnko, auto, macko, bábika, hviezda, lopta), všetky kocky sú rovnaké.

Každá kocka je inej farby (napr. všetky steny má len modré, zelené, červené, žlté).

Každá kocka má každú stenu inej farby (napr. modrú, červenú, žltú, zelenú, hnedú, bielu).

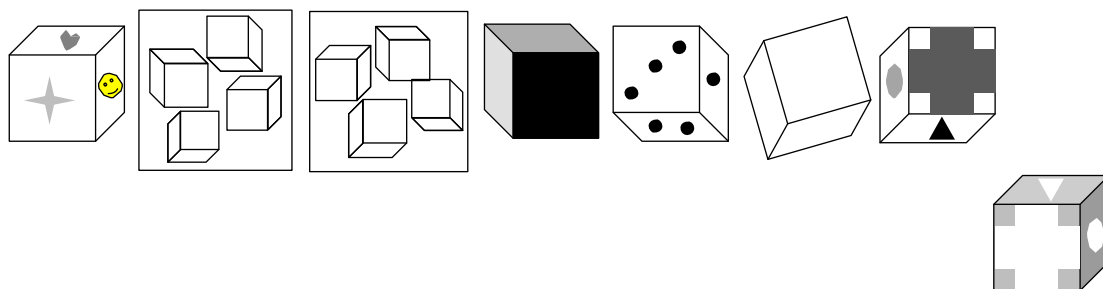
Každá kocka má dve protíahlé steny zafarbené rovnakou farbou, alebo tri steny rovnakou farbou, zvyšné rôznymi inými farbami.

Všetky kocky sú jednofarebné (napr. len modré).

Každá kocka má zafarbenú len časť steny – je dvojfarebná (môže byť použitá pre každú stenu iná farba na rovnako farebnom podklade, alebo len jedna rovnaká farba).

Kocka je hracia (s počtom bodiek 1 – 6).

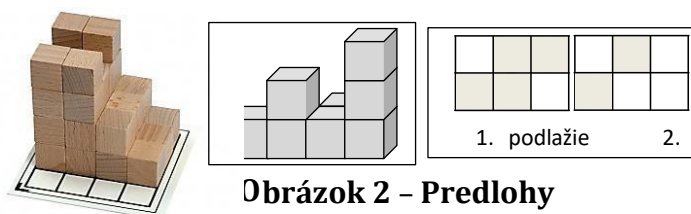
Každá kocka má na odpovedajúcich si stenách rovnaké písmená.



Obrázok 1 – Kocky s rôznymi stenami

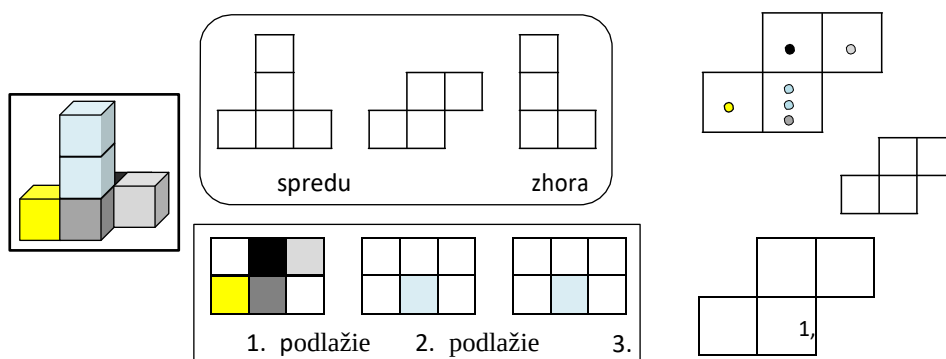
Počet použitých kociek

Druh predlohy: skutočný 3D model, obrázok, plán, žiadna (uplatnenie fantázie)



Obrázok 2 – Predlohy

Druh plánu: niekoľko alternatív, pričom sa uplatňuje pravouhlý priemet do voľnej roviny. (napr. bodiek), ktoré vyjadrujú uloženie kociek v jednotlivých podlažiach (vrstvách), pravouhlý priemet – pôdorys každého podlažia s farebným vyznačením na jednotlivých podlažiach, pravouhlý priemet – pôdorys s uvedením počtu kociek, ktoré sú uložené na sebe (číslo), pravouhlý priemet – nárys s uvedením počtu kociek, ktoré sú uložené za sebou, voľné rovnobežné premietanie (nadhľad sprava, zľava, podhľad sprava, zľava).



Obrázok 3 – Plány

Inštrukcie, podmienky pre realizáciu úlohy (napr. postaviť stavbu z kociek tak, aby bola viditeľná zo všetkých strán rovnako).

Druh činnosti: modelovať, domodelovať (doplniť), kresliť, dokresliť, rysovať (napr. v štvorcovej sieti) stavbu alebo plán, vytvoriť model, obrázok alebo plán podľa zapamätaných údajov (napr. predtým vnímanej stavby)

Viditeľnosť kociek v stavbe

Úroveň náročnosti: reprodukčná, prepojenia, reflexie.

K uvedeným druhom kociek a plánov môžeme tvoriť rôzne typy matematických úloh rôznej náročnosti, čo sa prejavuje aj v sledovaných vzdelávacích cieľoch od 1. ročníka základnej školy.

Nasledovné ciele sú prepojené s revidovanou Bloomovou taxonómiou kognitívnych cieľov

(zapamätanie, porozumenie, aplikácia, analýza, hodnotenie, tvorivosť).

Vzdelávacie ciele

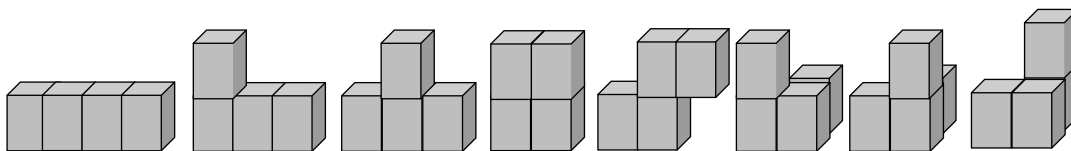
- *vyhľadať* kocku, *rozlíšiť* ju od iných telies, *priradiť* reálny predmet k tvaru kocky, *pomenovať* kocku, *vymodelovať* kocku,
- *poznať* vrchol, hranu, stenu kocky, *vyhľadať* body, ktoré patria (nepatria) kocke,
- *slovne vyjadriť* jednoduchú priestorovú situáciu (červená kocka je na modrej, za zelenou, vedľa žltej a pod.), *opísať* stavbu z kociek,
- *modelovať* stavbu podľa rôznej predlohy, inštrukcií, podmienok a fantázie,
- *poznať* v stavbe kocky, ktoré sú prekryté inými,
- *čítať* plány a *modelovať* stavby podľa ich pravouhlého priemetu, *použiť* pravouhlý priemet stavby v štvorcovej sieti (kódovaný pôdorys),
- *prestavovať* stavbu z kociek podľa plánu, *zapísať* konštrukciu a prestavbu stavby z kociek, *pochopiť* vzájomný preklad medzi týmito reprezentáciami,
- *zapísať* stavbu z kociek plánom,
- *predstaviť si* stavbu z kociek podľa jej znázornenia vo voľnom rovnobežnom premietaní,
- *získať* skúsenosti s rysovaním kocky v nadhlade sprava v štvorcovej sieti,
- *poznať* sieť kocky, *oboznámiť sa* s rozkladom telesa, *vytvoriť* sieť kocky, zo siete *poskladať* kocku,
- *poznať* a *určiť* povrch stavby zo zhodných kociek (počet štvorcov), *komunikovať* v metaforickom jazyku o vzťahu kocky a jej siete,
- *určiť* objem telesa z kociek (propedeutika objemu),
- *rozložiť* stavbu na časti podľa podlaží (sú odlišené farebne), *určiť* počet kociek v každom podlaží,
- *rozlíšiť* v stavbe podlažie podľa daného plánu (pôdorysu podlaží),
- *vytvoriť* plán podlaží danej stavby,
- *rozvíjať* priestorovú predstavivosť (propedeutika predstáv o vzájomnej polohe priamok a rovín v priestore),
- *komunikovať*, *porozumieť* písomným informáciám, *sformulovať* vlastné myšlienky a *prezentovať* ich.

Matematické úlohy na premýšľanie. Úlohy s dôrazom na myslenie sú prostriedkom konštruktívneho vyučovania. Náročnosť pri nich graduje podľa stanovených kritérií. Myšlienková aktivita žiaka je vysoká. Podieľa sa na tvorbe svojich poznatkov a zručností. Rieši úlohy odpovedajúce jeho úrovni. Gradované úlohy tak umožňujú individualizáciu vo vyučovaní. Ich zadanie môže byť jednotné (nasledujú otázky a inštrukcie rôznej náročnosti), alebo rôzne. Príkladom je nasledovná ukážka.

1. séria gradovaných úloh

Úloha: Koľko rôznych tvarov telies možno postaviť a) z 2 kociek b) z 3 kociek c) zo 4 kociek? Dve susedné kocky sa musia dotýkať celou stenou.

Riešenie: a) 1 b) 2 c) 8



Obrázok 4 – Riešenie c

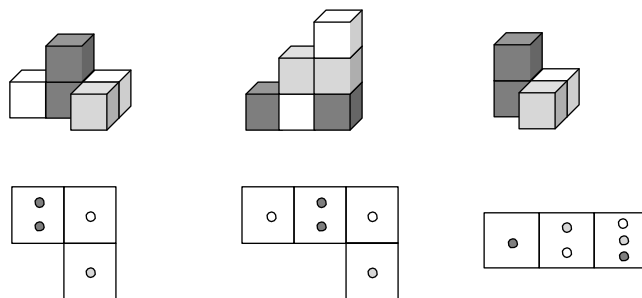
2. séria gradovaných úloh

Úloha: Postav každú z týchto stavieb.

Nájdí k nej príslušný plán.

Keď z niektorej stavby odoberieš jednu kocku, dostaneš inú z týchto stavieb. Pre ktoré stavby to platí?

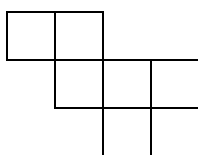
V ktorej stavbe sa dotýkajú jednou stenou dve kocky rovnakej farby?



Obrázok 5 – Stavby a plány

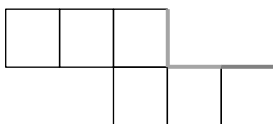
3. séria gradovaných úloh

Úloha: (farbenie stien) Prekresli sieť kocky do štvorcovej siete a vystrihni. Štvorce siete, ktoré sú na kocke oproti sebe (rovnobežne) vyfarbi rovnakou farbou. Správnosť riešenia over priložením na kocku.



Obrázok 6 – Sieť kocky 1

Úloha: (farbenie hrán): Na obrázku vidíte sieť kocky. V sieti sú dve strany štvorcov zafarbené svetlo šedou farbou. Tieto strany sa pri „obliekaní“ kocky spoja ako zips a vytvoria jednu hranu kocky. Jedna strana štvorca je tmavošedá. Prekresli sieť kocky do štvorcovej siete a vystrihni. Nájdi úsečku, ktorá vytvorí zips s tmavošedou stranou štvorca a stane sa potom tmavošedou hranou kocky.



Obrázok 7 – Sieť kocky 2

Úlohy na najvyššej úrovni – reflexie majú tvorivý charakter. Napríklad:

Úloha: Vymysli stavbu z kociek tak, aby pri pohľade zo všetkých strán vyzerala rovnako.

Záver. Príprava budúceho učiteľa pre predprimárne a primárne vzdelávanie smeruje k tomu, aby absolventi tohto štúdia boli schopní zmysluplne rozvíjať geometrické predstavy žiakov, ich matematické kompetencie – uvažovanie, argumentáciu, komunikáciu, reprezentáciu, riešenie problémových úloh, modelovanie, rozvíjanie symbolických a technických zručností. Úlohou je dosiahnuť u žiakov kvalitatívnu zmenu vo vývine pochopenia elementárnych geometrických pojmov, ktoré sú pre nich abstraktné, vytvorením vhodného edukačného prostredia. Dôležité je, aby žiak mal dostatok podnetov k aktívnej práci so stavebnicami a skladačkami, pretože manipulácia s nimi je predpokladom vytvárania správnych geometrických predstáv.

Literatúra:

1. Ďurič, L. – Bratská, M. et al. *Pedagogická psychológia, terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997. s. 463. ISBN 80-08-02498-4.
2. Hejný, M. et al. 2009. *Matematika, učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-824-0.
3. Van Hiele, P. M. (1986). *Van Hiele model*. [online]. Wikipedia. [cit. 2016-06-10]. Dostupné na: <https://en.wikipedia.org/wiki/Van_Hiele_model>. *Obrázky*. [online]. [cit. 2016-06-12]. Dostupné na: <<https://www.google.sk/search?q=drevena+stavebnica&sa=X&biw=1344&bih=683&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjXmcb4qnNAhVJsxQKHZpsD0UQsAQIQA#tbm=isch&q=kocky%2C+ucebne+pomocky&imgsrc=2BNvWHMCM8T2jM%3A>>.

KARIKOVÁ SOŇA, DENISA SUKULOVÁ, ŠIMONIOVÁ-ČERNÁKOVÁ RUŽENKA

Department of Psychology, Faculty of Education, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia.

YDK 159.9(091)(470)«19»

Konštrukt národnostnej identity budúcich učiteľov na slovensku a v srbsku

*Center of Educational Research, Faculty of Education, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia.
Faculty of Education, University of Novi Sad, Sombor, Serbia*

Príspevok je zameraný na komparáciu konštruktú národnostnej identity medzi budúcimi učiteľmi na Slovensku a v Srbsku. Na meranie národnostnej identity bola použitá Škála národnostnej identity NAIT (Čorkalo, Kamenov, 1998). Výskumnú vzorku tvorilo 163 študentov slovenskej národnosti a 163 študentov srbskej národnosti (N – 326). Z uvedeného počtu bolo 12% mužov a 88% žien. V rámci medzikultúrnych komparačných analýz boli zhodnotené parametre hrubého skóre dotazníka a exploračné faktorové riešenie konštruktú v rámci oboch skúmaných skupín. Výsledky naznačujú vyššiu úroveň i konzistenciu národnostnej identity u slovenských budúcich učiteľov. Zároveň sme zistili, že u slovenských študentov učiteľstva sýti národnostné povedomie najmä pocit patriotizmu, u srbských študentov ide skôr o pocit nacionalizmu. Výsledky diskutujeme aj v kontexte prípravy budúcich učiteľov z pohľadu orientácie na výchovu k tolerancii a multikulturalizmu.

Kľúčové slová: národnostná identita, etnická identita, etnické postoje, budúci učelia, interkultúrne vzdelávanie.

Konstruk of national identity of future teachers In slovakia and serbia in the context

The paper is focusing on the comparison of the national identity construct between future teachers in Slovakia and Serbia. The National Identity Scale NAIT (Čorkalo, Kamenov, 1998) was used for measuring national identity. The research sample included 163 students with Slovak nationality and 163 Serbian nationality students (N – 326). The total number included 12% men and 88% women. Within both researched groups, the intercultural comparison analyses evaluated the parameters of a gross score from a questionnaire and an exploration factor solution of the construct. The research findings indicate that the Slovak future teachers show higher level and consistency of national identity. At the same time, our research proves that Slovak student teachers' national awareness is encouraged mainly by the feeling of patriotism, Serbian students are more stimulated by the feeling of nationalism. The results are discussed in the context of future teacher training from the perspective of focusing on tolerance and multiculturalism.

Key words: national identity, ethnic identity, ethnic attitudes, future teachers.

Úvod. Demokratické zmeny v posttotalitných štátoch tzv. východného bloku priniesli so sebou výraznú aktivizáciu etnického sebauvedomenia, čo zvýraznilo potrebu hlbšieho pohľadu na fenomén etnicity z hľadiska viacerých vied. Problematika skúmania etnicity sa tak stala predmetom mnohých výskumov, ktoré postihujú jej konštruovanie v nových spoločenských podmienkach (Homišínová, 1999). Akcelerujúce procesy globalizácie a multikulturalizácie však prinášajú problémy integrácie rôznych spoločenstiev. Pred

nami tak stoja otázky hľadania nových foriem súdržnosti, ktoré navyše aktuálne akcentuje migračná kríza v rámci EÚ. Mnohí preto upozorňujú na to, že ťažiskom kreovania zdravého národného povedomia a otvorenosti voči inakosti sú predovšetkým systémy vzdelávania. Problému národnostnej identity preto venujeme pozornosť z pohľadu budúcich učiteľov, ako významných nositeľov etnických postojov, ktoré (či už vedomo alebo nevedomo) premietajú do výchovy a vzdelávania.

Koncept národnostnej identity

Národnostnú identitu a etnicitu nemožno napriek mnohým spoločným znakom považovať za úplne totožné pojmy. V zásade ide o „problém“ objektívnych a subjektívnych kritérií pre určenie diferencie medzi národom či etnikom (Heywood, 2002). Pre účely tejto štúdie však budeme s pojmami pracovať na úrovni synonym, nakoľko tieto diferencie nepredstavujú jadro skúmaného problému. Navyše nie je ojedinelé, že sa pojmy doposiaľ zamieňajú (pozri napr. Gellner 2003).

V dobe narastajúcej inštitucionálnej prepojenosti a nadnárodnej organizácie, ktorá ovplyvňuje legislatívu jednotlivých štátov začína byť úloha definovania národnej identity obzvlášť náročným cieľom (Denci, 2013). Variabilita konceptualizácie však vyplýva aj z komplexnosti chápania pojmu na úrovni mnohých disciplín, ktoré sa aspektmi etnicity zaoberajú. Za jedno z najpodstatnejších východísk však možno považovať psychologické vývinové hľadisko, z pohľadu ktorého tvorí národnostná identita jeden z čiastkových elementov osobnej identity jednotlivca. Základné teoretické rámce v tomto kontexte predstavujú teória sociálnej identity, model akulturácie a vývinové teórie.

Podľa teórie sociálnej identity Tajfela a Turnera (as cited in Sakač, 2011), identita jednotlivca zahŕňa i sociálnu identitu, ktorá pramení z príslušnosti jednotlivca k rôznym skupinám. V takomto zmysle možno národnostnú identitu považovať za súčasť sociálnej identity, ktorá je založená na pocite príslušnosti k určitej etnickej skupine. Pod konštruktom akulturácie, ktorá vychádza z Phinneyho (1990) teórie, rozumieme zmeny kultúrnych postojov, hodnôt a rámcov správania sa pod vplyvom interakcie dvoch rozličných kultúr počas nejakého časového obdobia a to podľa dvoch teoretických modelov. Lineárny (bipolárny) model hovorí, že etnická identita a akulturácia sa navzájom vylučujú a dvojdimenzionálny model poukazuje na to, že jednotlivec môže byť súčasne nezávisle spätý aj s menšinovou, aj s dominantnou kultúrou. Vývinové teórie chápu národnostnú identitu ako dynamický koncept, meniaci sa v čase a kontexte. Základ týchto teórií je v Eriksonovej (2002) teórii formovania a vývinu ego-identity. Mareš (2013) napríklad uvádza názory Mc Adamsa, ktorý chápe identitu v spojitosti s osobnosťou človeka ako vnútorný, rozvíjajúci sa príbeh, ktorý v sebe integruje rekonštruovanú minulosť, vnímanú prítomnosť a anticipovanú budúcnosť. Koncept národnostnej či etnickej identity tak vychádza v zásade z vyššie uvedených charakteristík, zdôrazňuje však význam symbolicko-kognitívnej spätosti občanov s ich štátom a je definovaný ako vedomie o príslušnosti k nejakej národnostnej skupine, pričom obsahuje existenciu spoločných hodnôt, cieľov a presvedčení (Šimoniová-Černáková, 2013).

Z hľadiska konštruovania národnostnej identity nemožno opomenúť ani koncept primordiálneho modelu (Geertz, 1994), podľa ktorého je etnická identita daná človeku od jeho narodenia, teda je získaná ako súčasť kultúrneho odkazu etnika, s ktorým je jedinec viazaný cez svojich predkov spoločným jazykom, históriou, územím a zdieľanými hodnotami. V protiklade k tomu, podľa konštruktivistického modelu je etnická príslušnosť otázkou individuálnej voľby, teda voleného skupinového členstva na základe subjektívneho rozhodnutia (Bačová, 1997; Homišinová, 1999).

Pokiaľ ide o štruktúru samotnej národnostnej identity, Phinney (1990) popisuje niekoľko elementov, medzi ktoré radíme: (a) samoidentifikáciu – sebaurčenie osoby ako

člena nejakého národa; (b) pocit príslušnosti k svojej etnickej skupine – pohybuje sa na kontinuu formálnej príslušnosti až po silnú emocionálnu spätosť so skupinou; (c) postoje voči príslušnosti ku skupine; (d) zapojenie sa do práce a života vlastnej národnostnej skupiny – odzrkadľuje sa v používaní jazyka, vedomostiach o kultúre a dejinách, v nadväzovaní priateľstiev a osobných kontaktov s príslušníkmi svojej národnosti, v príslušnosti k danej viere a podobne.

Explicitné vymedzenie cieľa a výskumných otázok

Aktuálne globálne problémy vyplývajúce z migračných vln sa dotýkajú všetkých európskych štátov. Jedným z dôsledkov týchto problémov môže byť aj narastajúci počet detí, ktoré budú vzdelávané v edukačnom prostredí niektorej z európskych krajín. V príspevku sme sa preto zamerali na jeden z aspektov tejto problematiky. Ide o konštrukt národnostnej identity u budúcich učiteľov, ktorý sa následne podieľa na postojoch (predsudkoch) voči žiakom s príslušnosťou k inému etniku (Průcha, 2001). Štúdia tak predstavuje potenciál prispieť k téme z pohľadu menej skúmanej, no vzhľadom k celospoločenským zmenám dôležitej populácie, ktorou sú budúci učitelia.

Hlavným cieľom výskumu je identifikácia rozdielov v konštruovaní národnej identity medzi skupinami budúcich učiteľov zo Slovenska a Srbska. Výber výskumnej vzorky zdôvodňujeme: (a) zameraním sa na budúcich učiteľov, ktorí sa vo svojej praxi môžu stretnúť aj so žiakmi z iného etnického a kultúrneho prostredia (novodobí migranti, autonómne menšiny v krajinách); (b) zameraním sa na krajiny vykazujúce isté spoločné historické znaky, ktoré sa môžu prejavovať aj v ponímaní národnostnej identity. Na základe stanoveného cieľa sme sformulovali dve výskumné otázky: Existujú rozdiely v ponímanej miere národnostnej identity medzi slovenskými a srbskými respondentmi? Je možné špecifikovať diskretné a jemnejšie rozdiely v obsahu konštruktu národnostnej identity medzi skupinami respondentov?

Metódy. Predkladaná štúdia predstavuje empirický kvantitatívny výskum. Dizajn má komparatívny medzikultúrny charakter. Zber dát prebiehal pomocou dotazníkovej metódy, dáta boli analyzované pomocou programu SPSS. Použitá bola deskriptívna aj inferenčná štatistika. Výberu štatistických testov predchádzalo testovanie distribúcie dát. Okrem štatistickej významnosti bola zhodnocovaná aj vecná významnosť výsledkov.

Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorilo 163 študentov slovenskej národnosti a 163 študentov srbskej národnosti (N = 326). Z uvedeného počtu bolo vo vzorke 12% mužov a 88%. Obidve skupiny tvorili vysokoškolskí študenti Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici a Pedagogickej fakulty UNS v Sombore. Pomer mužov a žien nebol natoľko vyrovnaný, aby bolo možné uskutočniť komparatívne medzipohlavné porovnania. Reprezentuje však približné reálne rozloženie mužov a žien medzi študentmi učiteľstva, preto boli muži vo vzorke ponechaní. Komparatívne analýzy sme následne smerovali ku problematike medzikultúrnych porovnaní. Všetci študenti sa výskumu zúčastnili dobrovoľne.

Použitá metodika

Na meranie národnostnej identity bola použitá Škála národnostnej identity – NAIT (Čorkalo, Kamenov, 1998). Škála bola doteraz používaná v Chorvátsku a Srbsku. V rámci predkladanej štúdie sme preto metodiku museli adaptovať na slovenské kultúrne podmienky, čo znamená, že dotazník prešiel procesom spätného prekladu. NAIT pozostáva z 27-ich položiek. Odpovede sú hodnotené na 5-stupňovej škále (1 – vôbec nesúhlasím, 5 – úplne súhlasím). Minimálne skóre v dotazníku je 27 a maximálne skóre predstavuje 135 bodov. Dotazník obsahuje aj inverzné položky, ktoré sme v dátovom súbore konvertovali. Čím vyššie skóre dosiahol participant v dotazníku, tým vyššiu úroveň nadobúdala jeho národnostná identita. V rámci zachyteného konštruktu nebola

doteraz spoľahlivo identifikovaná stabilná latentná štruktúra (Sakač, 2011; Štrangarić, 2014), preto je dotazník považovaný za jednodimenzionálny.

V súvislosti s analýzou položiek sme posudzovali aj vnútornú konzistenciu celého dotazníka, a to zvlášť pre súbor srbských a slovenských študentov. V rámci súboru srbských študentov bol Cronbachov koeficient alpha rovný 0.923 a v súbore slovenských študentov dosiahol koeficient hodnotu 0.872. V oboch súboroch bola hodnota koeficientov vysoká, čo možno považovať za veľmi dobrú vnútornú konzistenciu celého dotazníka.

Výsledky

V prvom kroku sme komparovali skupiny v rámci hrubého skóre národnostnej identity v dotazníku NAIT. V tabuľke 1 uvádzame prehľad deskriptívnych ukazovateľov premennej národnostná identita pre oba súbory študentov.

Tabuľka 1 – Deskriptívne ukazovatele premennej národnostná identita pre obe skupiny

	n	AM	SD	MDN	minimum	maximum
slovenskí študenti	163	88.97	14.71	89	47	132
srbskí študenti	163	76.11	18.69	78	30	119

n – početnosť študentov v skupine, AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, MDN – medián, minimum/maximum – minimálna a maximálna hodnota dosiahnutá v dotazníku

Podľa deskriptívnych ukazovateľov je zjavné, že slovenskí študenti dosahujú v priemere vyššie skóre národnostnej identity ako srbskí študenti. Variabilita odpovedí je vyššia u srbských študentov. Na základe zhodnotenia distribúcie premenných národnostnej identity u oboch súborov (premenné spĺňali podmienku normálneho rozloženia) sme pristúpili k porovnaniu skupín pomocou parametrického Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery. Výsledok testu uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 – Výsledok komparácie súborov v rámci premennej národnostná identita

	t	Df	p	d
výsledné hodnoty	6.640	270.7	0.000	0.765

t – výsledok t-testu, df – stupne voľnosti, p – hodnota signifikancie, d – sila účinku/Cohenovo d

Výsledok t-testu preukázal štatisticky signifikantný rozdiel v národnostnej identite v prospech slovenských študentov. Miera vecnej signifikancie (blíži sa hodnote 0.8 – veľký efekt) poukazuje na reálny trend v dátach, ktorým je potrebné sa zaoberať. V závere konštatujeme, že slovenskí študenti preukázali v meraní vyššie povedomie národnostnej identity a tento koncept u nich možno v porovnaní so srbskými študentmi považovať za konzistentnejší.

Vzhľadom na existujúce rozdiely medzi skupinami študentov v dimenzii národnostnej identity sme považovali za užitočné zohľadniť aj faktorové riešenia sledovanej dimenzie v oboch skupinách. Predpokladali sme, že výsledky poukážu na diskrétnejšie a jemnejšie rozdiely v obsahu samotného konštruktu národnostnej identity. Použitá bola exploračná faktorová analýza (minimálne ordinálna úroveň merania, normálne rozloženie premenných, premenné vychádzajú z jednej domény). Vhodnosť jej použitia sme následne sledovali cez Keiser-Meyer-Olkinov test (korelácie medzi položkami boli v skupinách relatívne kompaktné) a Bartlettov test sféricity (korelácie medzi premennými boli v skupinách signifikantne odlišné od nuly). V analýzach sme použili metódu hlavných komponentov (PCA) s rotáciou Oblique (z teoretického hľadiska pripúšťame, že jednotlivé faktory nie sú nezávislé). Počet faktorov výsledného riešenia bol určený na základe Kaiserovho pravidla (hodnota eigenvalue je vyššia ako 1).

V skupine slovenských študentov sme identifikovali 7 faktorov. Prehľad faktorového

riešenia uvádzame v tabuľke 3. Podrobne sa ďalej zaoberáme už iba prvým faktorom (F1), ktorý vysvetľoval najväčšiu variabilitu odpovedí slovenských študentov. F1 obsahoval 5 položiek a vysvetľoval približne štvrtinu celkovej variability odpovedí. Ostatné faktory tvorili značne menšie percento variancie. Prehľad všetkých faktorových záťaží rotovaného riešenia uvádzame v tabuľke 4. Z dôvodu lepšej prehľadnosti sme zobrazili iba faktorové záťaže v absolútnej hodnote vyššej ako 0.3 (podľa významu pre interpretáciu).

F1 u slovenských študentov sme opísali na základe prítomnosti pocitu národnostnej príslušnosti, v ktorom je akcentovaná potreba spolupatričnosti, uctievania vlastnej kultúry a národnostných symbolov. Komponent sme pomenovali ako „patriotizmus“.

Tabuľka 3 – Prehľad faktorového riešenia pre skupinu slovenských študentov

Faktor	eigenvalue	% variancie	kumulatívne %
F1	6.846	25.354	25.354
F2	2.421	8.967	34.321
F3	1.762	6.528	40.849
F4	1.436	5.318	46.167
F5	1.189	4.403	50.570
F6	1.153	4.272	54.842
F7	1.033	3.825	58.667

Tabuľka 4 – Faktorové záťaže rotovaného riešenia u slovenských študentov

Položky	Faktory						
	1	2	3	4	5	6	7
Príslušníci rovnakého národa by mali držať spolu.	,763						
Vďaka bohatej kultúre môjho národa sa cítim viac cenný, hodnotný.	,657						
Som hrdý vždy keď počujem našu národnú hymnu.	,572						
Pocit národnostnej príslušnosti ma robí úplnou osobou.	,525						-,358
Pocit spätosti so svojim vlastným národom je jeden z najkrajších pocitov, ktoré človek môže zažiť.	,399			,308		-,336	
Chcel by som žiť ako obyvateľ sveta a nie ako obyvateľ jedného štátu.		,812					
Seba považujem v prvom rade za občana sveta.		,741					
Človečenstvo predstavuje jedinú skutočnú ľudskú spoločnosť, preto je rozdelenie na národy škodlivé a bezvýznamné.		,683					
Ja som v prvom rade príslušník človečenstva a až potom svojho národa.		,584					
Deti je potrebné naučiť milovať svoj národ.			-,765				
U detí je potrebné od malička pestovať „národnostného ducha“.			-,720				
Som hrdý na dejiny môjho národa.			-,680				
Každá spoločnosť by mala pestovať svoje národnostné ideály.			-,488				

Sám seba považujem za uvedomelého príslušníka svojho národa.			-,419		,307	,398	
Správny príslušník môjho národa by sa nemal kamarátiť s našimi nepriateľmi.				,759			
Lojalita voči môjmu národu je dôležitejšia, ako lojalita voči mojej osobe.				,581			
Ľudia, ktorí nemajú radi svoj národ, si zaslúžia opovrhnutie.				,501			
Som pripravený za svoj národ položiť aj život.				,500			
Človek bez jasného pocitu národnostnej príslušnosti, je človek bez identity.				,345			
Aj keď je môj národ málopočetný, je v ňom omnoho viac schopných ľudí, ako v iných národoch.					,549	-,327	
Bez pocitu národnostnej príslušnosti by som bol ochudobnený.	,328				-,448		
Nemám pocit, že patríam k nejakej národnosti.	,318				,434		-,368
Vo všetkých historických konfliktoch s inými národmi, mal môj národ vždy pravdu.						-,640	
Zvýrazňovanie národnostných symbolov je výraz primitivismu.						-,586	
Moja národnostná príslušnosť pre mňa nie je dôležitá.							-,807
Príslušnosť k môjmu národu je pre mňa veľmi dôležitá.							-,691
Svoju národnostnú príslušnosť by som zdôrazňoval kdekoľvek by som žil.	,394						-,443

V skupine srbských študentov sme identifikovali 6 faktorov. Prehľad faktorového riešenia uvádzame v tabuľke 5. Podrobne sa ďalej zaoberáme už iba prvým faktorom, ktorý vysvetľoval najväčšiu variabilitu odpovedí srbských študentov. F1 obsahoval 7 položiek a vysvetľoval približne 35% celkovej variability odpovedí. Ostatné faktory tvorili značne menšie percento variancie. Prehľad všetkých faktorových záťaží rotovaného riešenia položiek uvádzame v tabuľke 6. Z dôvodu lepšej prehľadnosti sme opäť zobrazili iba faktorové záťaže v absolútnej hodnote vyššej ako 0.3 (podľa významu pre interpretáciu).

V rámci F1 u srbských študentov rezonuje výrazne dôležitý pocit, že „patríam k svojmu národu“. Oproti slovenským študentom však badať vo faktore i silné emocionálne zafarbenie, čo možno považovať spoločne s absenciou opovrhovania inými národmi za charakteristiku „nacionalizmu“.

Tabuľka 5 – Prehľad faktorového riešenia pre skupinu srbských študentov

faktor	eigenvalue	% variancie	kumulatívne %
F1	9.458	35.029	35.029
F2	2.355	8.724	43.753
F3	1.624	6.016	49.769
F4	1.176	4.357	54.126
F5	1.094	4.051	58.177
F6	1.060	3.928	62.105

Tabuľka 6 – Faktorové záťažové rotované riešenie pre F1 u srbských študentov

Položky	Faktory					
	1	2	3	4	5	6
Som pripravený za svoj národ položiť aj život.	,688					
Ľudia, ktorí nemajú radi svoj národ, si zaslúžia opovrhnutie.	,686					
Pocit spätosti so svojim vlastným národom je jeden z najkrajších pocitov, ktoré človek môže zažiť.	,630				-,385	
Som hrdý na dejiny môjho národa.	,599					
U detí je potrebné od malička pestovať „národnostného ducha“.	,526			,375		
Príslušnosť k môjmu národu je pre mňa veľmi dôležitá.	,492					
Človek bez jasného pocitu národnostnej príslušnosti je človek bez identity.	,387					
Človečenstvo predstavuje jedinu skutočnú ľudskú spoločnosť, preto je rozdelenie na národy škodlivé a bezvýznamné.		,757				
Seba považujem v prvom rade za občana sveta.		,723				
Ja som v prvom rade príslušník človečenstva a až potom svojho národa.		,721				
Chcel by som žiť ako obyvateľ sveta a nie ako obyvateľ len jedného štátu.		,556				
Nemám pocit, že patríam k nejakej národnosti.			-,806			
Moja národnostná príslušnosť nie je pre mňa dôležitá.		,352	-,639			
Deti je potrebné naučiť milovať svoj národ.	,302		-,576			
Každá spoločnosť by mala pestovať svoje národnostné ideály.			-,477			
Aj keď je môj národ málopočetný, je v ňom mnoho viac schopných ľudí, ako v iných národoch.				,724		
Lojalita voči môjmu národu je dôležitejšia, ako lojalita voči mojej osobe.	,364			,676		
Správny príslušník môjho národa by sa nemal kamarátiť s našimi nepriateľmi.				,466	-,371	
Vo všetkých historických konfliktoch s inými národmi, mal môj národ vždy pravdu.				,439		-,325
Vďaka bohatej kultúre môjho národa sa cítim viac cenný, hodnotný.					-,665	
Bez pocitu národnostnej príslušnosti by som bol ochudobnený.					-,636	
Príslušníci rovnakého národa by mali držať spolu.					-,618	
Pocit národnostnej príslušnosti ma robí úplnou osobou.					-,595	
Som hrdý vždy keď počujem našu národnú hymnu.	,330				-,592	

Svoju národnostnú príslušnosť by som zdôrazňoval kdekoľvek by som žil.					-,546	
Zvýrazňovanie národnostných symbolov je výraz primitivizmu.						,711
Sám seba považujem za uvedomelého príslušníka svojho národa.			-,380			,455

Ak sa pozrieme na faktorové riešenia v oboch súboroch, zistíme, že sa líšia. Zhodu nachádzame jedine vo faktore 2, kam spadajú 4 položky, ktoré sú formulované práve opozitne národnostnej identite a smerujú skôr k identifikácii so širším spoločenstvom, ako s národným zoskupením (tieto výroky patrili zároveň medzi inverzné položky, ktorých skóre bolo konvertované). Faktor možno pomenovať ako svetoobčianstvo.

Záver a diskusia. Spoločným znakom skúmaných skupín respondentov bol rozpad ich spoločného štátu (Československa a Juhoslávie). Aj napriek tomu, že oni sami tento proces nezažívali, predpokladali sme, že isté reziduá sprostredkované generáciou rodičov či prarodičov, atmosférou v spoločnosti, ako aj médiami, môžu mať vplyv na ich národnostnú identitu. Na základe výsledkov môžeme formulovať dva súhrnné závery: (1) Slovenskí študenti učiteľstva majú vyššie povedomie národnostnej identity a sú konzistentnejší vo svojich postojoch k danej problematike. Konštrukt národnostnej identity u nich sýtia najmä pocity patriotizmu. (2) V porovnaní s tým, u srbských študentov učiteľstva je konštrukt národnostnej identity spojený skôr s nacionalizmom.

Aj napriek tomu, že patriotizmus a nacionalizmus predstavujú najčastejšie skúmané a diskutované aspekty etnicity, rozdiel medzi nimi stále nie je dostatočne zrejmý. Autori nie sú doposiaľ jednotní v názoroch na to, nakoľko sa pojmy prekrývajú. Podľa Kostermana a Feshbaha (as cited in Radojčić, 2011) je patriotizmus náklonnosť voči vlastnému štátu a môže predstavovať jeden komponent nacionalizmu. Ďalším komponentom nacionalizmu je negatívny internacionalizmus (negatívne postoje voči iným štátom), pričom autori tvrdia, že tieto dva komponenty môžu byť navzájom nezávislé. Podľa Adorna (as cited in Mihić, 2009) možno patriotizmus chápať ako lásku voči štátu a oddanosť národnostným hodnotám, kým nacionalizmus je chápaný ako nekritické prijímanie národnostných, štátnych a politických autorít, v kombinácii s vierou v dominantné postavenie a supriornosť vlastného národa. Reykowski (as cited in Mihić, 2009) zase uvádza dva druhy patriotizmu. Prvým je „dobroprajný“ patriotizmus, ktorý chápe ako záujem o vytvorenie dobrého mena svojho štátu, v súlade so záujmami iných štátov. Druhým je „nepriateľský“ patriotizmus, ktorý v sebe obsahuje nepriateľské postoje voči iným štátom.

I keď sa v tejto oblasti nedá hovoriť o úplnom terminologickom konsenze, na základe porovnania skupín v rámci faktorového riešenia konštruktu sa prikláňame k patriotizmu skôr u slovenských participantov. Predovšetkým máme pri tom na mysli zdôrazňovanie úcty k národu („pocit národnostnej príslušnosti ma robí úplnou osobou“), jeho kultúre („vd'aka kultúre sa cítim hodnotnejšie“) či štátnym symbolom („som hrdý vždy, keď počujem našu hymnu“). U srbských študentov sme sa priklonili k nacionalizmu v zmysle určitej iracionálnosti či nekritickosti, ktorá vyplýva zo zvýraznenej emocionality („tí, ktorí nemajú radi svoj národ, si zaslúžia opovrhnutie“; „pocit spätosti s národom je jeden z najkrajších pocitov“) až fatálnosti v postojoch („som pripravený za národ položiť aj život“; „človek bez jasného pocitu národnostnej príslušnosti, je človekom bez identity“).

Identifikované rozdiely v konštrukte národnostnej identity medzi slovenskými a srbskými študentmi učiteľstva si vysvetľujeme na základe niekoľkých skutočností. Slovenská republika je členským štátom EÚ, na jej území žije relatívne nízky a stabilizovaný

počet národnostných menšín a prešla pokojným procesom delenia spoločného štátu. Oproti tomu, Srbská republika zatiaľ nie je členským štátom EÚ, na jej území žije väčší počet príslušníkov národnostných menšín a delenie spoločného štátu bolo sprevádzané búrlivým procesom, ktorý vyústil do vojnového konfliktu. Podľa Mihića (2009) sa otázka národnostnej identity v bývalej SFRJ stala veľmi dôležitou práve počas rozpadu spoločného štátu, ktorý priniesol rad otázok spätých s takmer nevysvetliteľnou situáciou, kedy sa mnohí z dovtedajších susedov stali nepriateľmi „len“ kvôli odlišnej národnosti. V dôsledku týchto udalostí možno hovoriť podľa Radojčića (2011) až o vplyve akejsi národnostnej mytológie, čo podporuje naše zistenia a ich interpretácie v zmysle skôr afektívneho než racionálneho (kognitívneho) ponímania národnostných otázok u srbských študentov. Prílišná emocionalita sa pravdepodobne podieľa aj na nižšej konzistencii či miere aktuálne prežíanej národnostnej identity, v dôsledku postupného vyprchania emócií, ktoré boli spojené s vojnovým konfliktom – špeciálne, ak ide o generáciu, ktorá nebola priamym účastníkom konfliktu. Našu interpretáciu by však bolo vhodné dodatočne výskumne overiť.

Okrem interpretácie spomenutých súhrnných výsledkov, by sme chceli sumarizovať aj metodologické postrehy, ktoré možno odvodiť z prezentovaných analýz. I keď faktorové riešenie v našej štúdii nesmerovalo primárne k hľadaniu stabilných latentných premenných za meraným konštruktom (ako tomu býva štandardne pri interpretácii faktorového riešenia), potvrdzujeme domnienku, že dotazník je vhodné v originálnej podobe používať výhradne ako jednodimenziálny merací nástroj (Sakač, 2011; Štrangarić, 2014). Nasvedčovali tomu výrazne rozdielne výsledky položkovej analýzy (vzájomná korelačná matica položiek – nie je prezentovaná, ale bola uskutočnená), ale taktiež výsledky exploračnej faktorovej analýzy v rámci skúmaných súborov. Pre tvorbu univerzálnejšieho meracieho nástroja (culture free dotazníka) môže byť naopak využiteľný poznatok o identifikovanej zhode v rámci faktora, ktorý sme pomenovali ako svetoobčianstvo.

V súvislosti s akcentovaním afektívnej zložky národnostných postojov by sme chceli ďalej poukázať na zvýraznenú primordiálnu väzbu u srbských študentov, ktorá oslovuje viac emocionálne, ako racionálne stránky ľudskej mysle, oproti inštrumentálnemu prístupu, ktorý je u slovenských študentov zastúpený pragmatickými, situačnými a meniteľnými aspektmi etnicity (Bačová, 1997). Pokiaľ hovoríme o budúcich učiteľoch, elementy zvýraznenej afektivity v kontexte národnostnej identity nemožno považovať za optimálnu primárnu bázu etnických postojov, ktoré majú byť zdieľané v edukačnom priestore. Zvýraznená afektívno-hodnotiacia zložka postojov predstavuje totiž „živnú pôdu“ pre tvorbu etnických a rasových predsudkov učiteľov, ktoré sa u detí utvárajú už v predškolskom veku a intenzívne sa rozvíjajú v období detstva a dospievania. Keďže školy predstavujú významné socializačné činitele (Matsumoto, 1996; Průcha, 2001), tieto zistenia by sme nemali zanedbávať. Prikláňame sa preto k názoru Vančíkovej (2013), ktorá zdôrazňuje dôležitosť prípravy budúcich učiteľov v zmysle sústredenia pozornosti na problematiku etnických postojov ako prevencie voči tvorbe etnických predsudkov. Tieto východiská by sa mali odrážať aj v tvorbe predmetov študijných programov pedagogických fakúlt, zameraných na multikulturalitu, výchovu k tolerancii či multikultúrnú komunikáciu a negociáciu, resp. na interkultúrne vzdelávanie.

Podakovanie

Príspevok vznikol v rámci grantovej podpory projektu Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod názvom Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity.

Literatúra:

1. Bačová, V. (1997). Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnostnej identity. *Československá psychologie*, 54 (4), 303 – 314.

2. Čorkalo, D. & Kamenov, Ž. (1998). Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija, Izveštaj sa VIII ljetne psihologijske škole. Zagreb: Filozofski fakultet.
3. Denci, M. (2013). Vybrané aspekty pôsobenia jazykových bariér na sociálno-ekonomickú situáciu národnostných menšín. Sociálne a politické analýzy, 7, (1), 18-42.
4. Erikson, E. H. (2002). Dětství a společnost, Praha: Argo.
5. Geertz, C. (1994). Primordial and Civic Ties. In: J. Hutchinson & A. D. Smith (Eds.) Nationalism. Oxford: University Press, Oxford.
6. Gellner, E. (2003). Nacionalizmus, Brno: CDK.
7. Heywood, A. (2002). Politologie, Praha: Eurolex Bohemia.
8. Homišinová, M. (1999). Skúmanie miery osobnej identifikácie príslušníkov majority a minority s makrosociálnymi útvarmi. Človek a spoločnosť, 2 (2).
9. Krappmann L. (1969). Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett.
10. Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.
11. Matsumoto, D. (1996). Culture and Psychology, BROOKS/COLE: Publishing Company.
12. Mihić, V. (2009). Da li smo mi evropljani? Povezanost i korelati evropskog i nacionalnog identiteta. Psihologija, 42 (2), 203- 220. Doi: 10.2298/PSI0902203M.
13. Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in adolescents and adults: Review of research. Psychological bulletin, 108 (3), 499-514.
14. Průcha, J. (2001). Multikulturní výchova (teorie – praxe – výzkum), Praha: ISV.
15. Radojčić, S. (2011). Identitet i tradicija. In: Društveni odnosi Srba i Hrvata, nacionalni identitet i manjinska prava sa aspekta evropskih integracija. Sombor: Pedagoški fakultet, 2011, 125-136.
16. Sakač, M. (2011). Struktura nacionalnog identiteta mladih. In: Društveni odnosi Srba i Hrvata, nacionalni identitet i manjinska prava sa aspekta evropskih integracija. Sombor: Pedagoški fakultet, 2011, 107- 124.
17. Šimoniová-Černáková, R. (2014). Vzdelávanie v materinskom jazyku. In: Zborník príspevkov z medzi národnej konferencie „Slováci a Srbi – história a súčasnosť“. Nový Sad: Národnostná rada slovenskej národnej menšiny, 2014, 321-333.
18. Štrangarić, S. (2014). Odnos religije i nacije- primer studenata u Vojvodini. Religija i tolerancija, 12 (21), 109- 124.
19. Trevisani, D. (2005). Negoziazione interculturale: Comunicare oltre le barriere culturali / Translated title: Intercultural Negotiation: Communication Beyond Cultural Barriers. Milan: Franco Angeli, 2005. ISBN 9788846466006
20. Vančíková, K. (2013). Multikultúrna výchova a jej miesto v súčasnej škole. Banská Bystrica: PF UMB.

KARIKOVÁ SOŇA, DOUŠKOVÁ ALENA

Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Prof. PhDr. PhD. Prof. PaedDr. PhD.

УДК 159.9(091)(470)«19»

Vzdelávanie detí novodobých slovenských migrantov v západných krajinách EU

Príspevok je zameraný na problematiku vzdelávania a vzdelávacích potrieb detí krajanov, ktorí prechodne/trvale žijú v zahraničí. Sústredili sme sa najmä na krajiny západnej Európy, kde je aktuálne koncentrovaný najväčší počet Slovákov so školopovinnými deťmi. V príspevku je stručne načrtnutá genéza vystahovalectva, ako aj aktuálne úlohy SR voči krajanom, ktoré vyplývajú z Koncepcie štátnej politiky SR vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016 – 2020. V príspevku sú uvedené ciele aktuálneho výskumného projektu, v ktorých sú zohľadnené potreby vzdelávacích centier, v ktorých sa pripravujú deti na realizáciu komisionálnych skúšok v SR.

Kľúčové slová: vzdelávanie, vzdelávacie potreby, novodobí migranti, centrá vzdelávania, komisionálne skúšky.

Education of modern slovak migrant's children in the EU western countries

The article is aimed at the educational problems and educational needs of compatriots' children living temporarily/permanently abroad. We concentrated especially on Western Europe countries where there is the highest percentage of the Slovaks with school children. In the article, there is described a short genesis of emigration, as well the current tasks of the Slovak Republic towards compatriots arising from the State Politics Conception of the Slovak Republic in relation to the Slovaks living abroad for the years 2016-2020. There are published the research related to educational problems of school children living abroad in the article. There are as well mentioned the aims of the actual research project reflecting the needs of educational centers preparing children for commissional exams in the Slovak Republic.

Key words: education, educational needs, modern migrants, educational centers, commissional exams.

Úvod. V rámci spolupráce Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici s MŠ VVaV SR a Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí, sú už dlhodobo zapojené viaceré pracoviská Pedagogickej fakulty do posilňovania podpory a identity Slovákov, ktorí žijú prechodne, resp. dlhodobo v zahraničí. Ich počty sa v poslednom období výrazne zvyšujú a ich podpora z domovského prostredia je stále aktuálnejšia. V ďalšom texte preto uvádzame jednak aktuálne východiská danej problematiky, ich doterajšie výskumné riešenia, ako aj posledné trendy vzniku vzdelávacích centier, ktoré sa utvárajú najmä v krajinách západnej Európy.

Trendy migračnej politiky Slovákov a vzdelávanie

Problematika Slovákov žijúcich v zahraničí je témou, ktorá prechádza svojím vývojom. Podľa viacerých internetových zdrojov (napr. <http://www.uszz.sk/>, http://www.usvz.de/Konferencia_MS-Martin_2013), žije v súčasnosti vo svete cca 2,7 milióna zahraničných Slovákov. Zákon č. 474 z r. 2005 o Slovákoch žijúcich v zahraničí, upravuje postavenie zahraničného Slováka, jeho práva a povinnosti na území Slovenskej republiky, ako aj postup pri priznávaní statusu zahraničného Slováka a pôsobnosť ústredných orgánov štátnej správy vo vzťahu k zahraničným Slovákom. Zahraničný Slovák je osoba, ktorá nie je štátnym občanom SR, ale má slovenskú národnosť alebo slovenský etnický pôvod a slovenské kultúrno-jazykové povedomie. Slovenským kultúrno-jazykovým povedomím sa rozumie aspoň pasívna znalosť slovenského jazyka spolu so základnou orientáciou v slovenských kultúrnych reáliách alebo aktívne prejavy hlásenia sa k slovenskému etnickému spoločenstvu. Uvedený zákon rozlišuje dve kategórie osôb, na ktoré sa vzťahujú uvedené označenia:

Občania SR žijúci v zahraničí, ktorí nemajú trvalý pobyt na území SR. Patria sem napr. osoby, ktoré sa po uzavretí manželského zväzku s cudzincom presťahovali do zahraničia, kde majú trvalý pobyt. Slovenské občianstvo si ale aj naďalej ponechali. V menšej miere sem patria aj takí slovenskí občania, ktorí majú svoje trvalé bydlisko v zahraničí, najmä z pracovných dôvodov.

Občania iných štátov slovenského pôvodu. Sem patria príslušníci a ich priami potomkovia všetkých emigračných vln slovenského národa.

Slovenská komunita v zahraničí sa však postupne mení. Na jednej strane pribúdajú komunity migrantov, ktorí sa vysťahovali za prácou v rámci voľného trhu EÚ (najmä po r. 2004), na druhej strane – hlavne v tradičných komunitách a organizáciách v zámorí, dochádza ku generačnej výmene. I keď existujú počty občanov slovenského pôvodu žijúcich v zahraničí zverejňované na webovom portáli ÚSSZ, tieto nie sú presné, nakoľko nerozlišujú nižšie uvedené skupiny. Pre potreby nášho príspevku sme túto komunitu rozdelili na štyri základné skupiny:

1. Historické vysťahovalectvo – týmto pojmom označujeme sťahovanie Slovákov na Dolnú zem od konca 17. storočia do 19. storočia. Toto vysťahovalectvo bolo dlhotrvajúcim migračným pohybom v rámci vtedajšieho Uhorska. Rozpad Rakúsko-uhorskej monarchie a vznik nástupníckych štátov rozdelil dolnozemských Slovákov do

Maďarska, Srbska, Chorvátska, Bosny a Hercegoviny, Rumunska, a Bulharska. Títo obyvatelia a ich potomkovia, majú status národnostných menšín. Prevažne ide o menšiny s hlbokými kultúrnymi tradíciami, vlastnou národnostnou inteligenciou a rozvetveným systémom spolkového života. Táto skupina sa označuje pojmom autochtónne národnostné menšiny. Do dnešných dní sa zachovali slovenské etnické a jazykové regióny s vyspelou slovenskou subkultúrou a národnou identitou najmä v Srbsku, Rumunsku a Chorvátsku (Filadelfi, 2012). O autochtónnych národnostných menšinách existujú pomerne presné štatistické ukazovatele, nakoľko najmä kultúrna a vzdelávacia oblasť zo strany SR je pomerne intenzívne a cielene podporovaná.

Tabuľka 1 – Počty príslušníkov slovenských národnostných menšín – stav k júnu 2014

Krajina	Predposledné sčítanie ľudu	Posledné sčítanie ľudu	Odhad krajanov	Rok posledného sčítania
Česko	193 190	148 000	350–400 000	2011
Chorvátsko	4 713	4 753	10 000	2012
Maďarsko	17 693	29 647	100 000	2011
Poľsko	1 710	3 500	12 000	2011
Rumunsko	19 000	17 199	25 000	2011
Srbsko	59 021	52 750	52 750	2012
Ukrajina	6 397	6 700	12 000	2011

Zdroj: KŠP SR SŽZ 16-20

2. Hospodárske vyst'ahovalectvo – tento pojem sme použili na zdôraznenie motívu tej vyst'ahovaleckej vlny, kde hlavným dôvodom bola hospodárska kríza. Masový charakter nadobudlo slovenské vyst'ahovalectvo do zámoria, najmä do Spojených štátov amerických, od 80. rokov 19. storočia, ktoré trvalo až do začiatku 1. svetovej vojny. Avšak do zámorských krajín odchádzajú Slováci aj v súčasnosti – podľa údajov Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí žilo v r. 2001 len v USA cca 800 000 občanov slovenského pôvodu.

3. Politické vyst'ahovalectvo – ktoré súvisí najmä s ukončením 2. svetovej vojny a začiatkami slovenskej politickej emigrácie po komunistickom prevrate vo februári 1948, ako aj s udalosťami v roku 1968. Poslednou etapou, kedy došlo k čiastočnej migrácii Slovákov do jednej z vyššie uvedených krajín, bol rozpad Československej republiky a vznik dvoch nástupníckych štátov – Česka a Slovenska. Na základe rodinných prepojení, trvalého pobytu z dôvodu zamestnania, resp. vyst'ahovania sa po rozdelení v r. 1993, vznikla v Čechách najpočetnejšia komunita Slovákov, resp. obyvateľov, ktorí sa hlásia k slovenskej národnosti.

4. Ekonomické (pracovné) vyst'ahovalectvo – začína najmä po r. 1989, pričom najväčšiu skupinu tvoria občania či už so sezónnou migráciou, alebo s dlhodobým pracovným pobytom v zahraničí. Vstup SR do Európskej únie (EÚ), otvorenie pracovného trhu, prijatie spoločnej meny a dopady reforiem na sociálnu situáciu obyvateľstva, ako aj vytvorenie nových možností uplatnenia sa v zahraničí vrátane zamestnávania a štúdiá, vyvolali novú rozsiahlu migráciu. Podľa Štatistického úradu SR sa v 1. štvrtroku 2013 počet Slovákov pracujúcich v zahraničí medziročne zvýšil o 19,3% – na 135 700 osôb, pričom v r. 2012 to bolo 118 000 občanov. Aktuálne štatistické údaje hovoria o tom, že približne v súčasnosti žije v západnej Európe v zámorí cca 300 000 Slovákov, tzv. „novodobých pracovných emigrantov“ žije v EÚ a v zámorí.

Ich počty sa v poslednom období teda výrazne zvyšujú a otázka ich podpory z domovského prostredia je stále aktuálnejšia, nakoľko Slováci patria k tradičným európskym vyst'ahovaleckým národom. Spolu s príslušníkmi slovenských národnostných menšín v zahraničí predstavujú číselne okolo 2,7 milióna osôb slovenského pôvodu. K nim

patrí aj skoro 300 tisíc občanov Slovenskej republiky žijúcich, pracujúcich a študujúcich v zahraničí, o ktorých hovoria posledné štatistické údaje. Najčastejšie ide o tzv. „novodobých pracovných emigrantov“. Napr. v roku 2013 žilo len v Česku, Veľkej Británii, Nemecku a Rakúsku 238 308 občanov Slovenska. Odhad rozdelenia 300-tisíc Slovákov v zahraničí je podľa PAS 2015 nasledovný: 40% v Česku, 25% vo Veľkej Británii, 15% v Rakúsku a Nemecku (spolu 80%) a zvyšných 20% v: Írsku, Holandsku, Belgicku, Taliansku, Francúzsku, Švédsku a inde (napr. 9 000 vo Švajčiarsku). Viac ako 2 800 ľudí si v roku 2014 odhlásilo trvalý pobyt zo Slovenska. Od roku 2000 do roku 2014 sa počet Slovákov pracujúcich v zahraničí zvýšil takmer trojnásobne.

Poznámka: Zatiaľ však neexistujú presné dostupné štatistické údaje o tom, aký je počet detí žijúcich v inej krajine, aký je ich vzťah, resp. vzťah ich rodičov k SR, o čom svedčia aj ďalšie uvádzané údaje, ktoré sú čerpané síce z oficiálnych – ale rôznych zdrojov.

Tabuľka 2 – Aktualizované počty Slovákov žijúcich v západnej Európe

Krajina	Podľa oficiálnych údajov	Odhady krajanov
Anglicko	90 000	110 00
Írsko	24 000	30 000
Nemecko	21 000	32 000
Francúzsko	8 500	10 000
Taliansko	3 000	4 500
Španielsko	1 200	2 000
Rakúsko	3 800	5 500
Belgicko	6 000	7 000

Zdroj: Koncepcia štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016 – 2020.

V súčasnosti sa migrácia posudzuje častejšie ako prechodný jav a nie ako akt definitívneho opustenia krajiny. Trend označovaný ako transnacionalizmus, je charakteristický intenzívnejším kontaktom migrantov s domovskou krajinou, ktorý vyplýva z úvah o návrate do domovskej krajiny. S ním súvisí aj zvýšená a intenzívnejšia snaha komunít migrantov v krajinách západnej Európe o zlepšenie podmienok pre svoje aktivity súvisiace s uspokojovaním potrieb kultúrneho a duchovného života a vzdelávacích potrieb svojich detí v materinskom jazyku. Situáciu v oblasti migrácie v krajinách západnej Európy mapuje a rieši aj Európsky parlament, ktorý v svojom Uznesení z 2. apríla 2009 o vzdelávaní migrantov nadväzujúc na relevantné dokumenty Európskej rady, zmluvy o ES a vyzvanie členských štátov, ktoré konštatujú, že sa migrácia v rámci Únie a imigrácia do Únie v posledných desaťročiach zvýšila, a tým sa na mnohých miestach výrazne zmenilo zloženie školských tried. Podporuje aktivity komunít a navrhuje zvýšenú starostlivosť o vzdelávanie detí migrantov. Okrem iného Európsky parlament vo svojom uznesení:

- vyjadruje podporu, aby sa v členských štátoch vypracoval model partnerstva medzi školami a komunitami umožňujúci deťom, ktorých rodičia pracujú v zahraničí mať úžitok z programov pomoci, podpory a poradenstva zo strany komunity,
- trvá na tom, že deti a dospelí z rodín migrantov musia mať a chcieť využiť príležitosť naučiť sa jazyky hostiteľskej krajiny pokiaľ sa do nej majú v plnej miere integrovať,
- vyzýva vlády všetkých členských štátov, aby zabezpečili vzdelávanie pre deti zákonných migrantov vrátane výučby úradných jazykov ako aj podporu ich rodných jazykov a pôvodných kultúr,
- je presvedčený, že zachovávanie a podpora viacjazyčnosti musí byť súčasťou učebných osnov všetkých škôl. Trvá na tom, že štúdium jazykov, by sa malo podnecovať už od predškolského veku s cieľom zabezpečiť, aby deti neboli vyčlenené zo spoločnosti

a pomôcť im zaradiť sa do školského prostredia,

- navrhuje, aby sa legálnym migrantom poskytla dostatočná finančná a administratívna podpora v súvislosti s jazykovými kurzami, a to prostredníctvom vyškoleného personálu, ktorý rozumie aj rodnému jazyku migrantov,
- trvá na tom, že je dôležité, aby sa deti migrantov naučili svoj materinský jazyk a jazyky krajiny svojho pobytu a aby už v predškolskom veku získali zručnosti v oblasti čítania a písania,
- domnieva sa, že v osnovách škôl, ktoré navštevujú deti z rodín migrantov, by sa mala venovať väčšia pozornosť ich potrebám a učitelia by mali byť odborne vyškolení v medzikultúrnych zručnostiach, aby sa dokázali čo najúčinnejšie vyrovnáť s rozmanitosťou v školách.

Na uvedený dokument, ale aj ako reakcia na aktuálnu situáciu v oblasti vzdelávania, reaguje aj materiál vypracovaný Úradom vlády SR – „Konceptia štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na obdobie rokov 2016 – 2020“.

V tomto dokumente sú už čiastočne zohľadnené aj námety, ktoré vyplynuli z výsledkov rokovania Sekcie pre západnú Európu a zámorie v rámci Komisie pre školstvo a vzdelávanie Úradu Slovákov žijúcich v zahraničí na posledných dvoch zasadnutiach v roku 2014 a 2015. Konceptia napĺňa zásadný záväzok SR podporovať slovenské národnostné menšiny a slovenské komunity v ich úsilí o udržanie a rozvoj jazykovej, kultúrnej a národnej identity. Významnú oblasť výkonu štátnej politiky v tomto období predstavuje výchova a vzdelávanie, školstvo a vedeckovýskumné aktivity, pričom v Konceptii (bod 3.2.2. Slovenské komunity v západnej Európe a v zámorí) sa priamo uvádzajú úlohy, ktoré je potrebné zo strany Slovenskej republiky zabezpečiť:

Podieľať sa na podpore vyučovania slovenského jazyka, reálií a ďalších predmetov potrebných pre postupové skúšky detí krajanov.

V prípade dostatočného počtu žiakov a záujmu rodičov napomáhať uplatneniu Smernice Rady 77/ 486 RHS o vzdelávaní detí migrujúcich pracovníkov.

Hľadať možnosti zabezpečenia pobytov dobrovoľníkov z radov študentov a absolventov pedagogických smerov pre organizáciu vzdelávacích a voľnočasových podujatí v krajskom prostredí.

Iniciovať a podporovať certifikáciu slovenských vzdelávacích zariadení v krajinách západnej Európy a v zámorí na vydávanie dokladov (osvedčení) nutných pre zápis žiakov do vyšších ročníkov podľa slovenských zákonov a predpisov a hľadať možnosti zabezpečenia pôsobenia kvalifikovaných slovenských pedagógov v týchto zariadeniach.

Podporovať vybavenosť vzdelávacích stredísk učebnicami, časopismi, literatúrou a metodickými pomôckami.

Výskumné zámery. Význam a dôležitosť tejto problematiky sa odrazil aj vo výskumných zámeroch Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ktoré sú podporované Sekciou medzinárodnej spolupráce, európskych záležitostí a celoživotného vzdelávania MŠ VVaŠ SR.

Od r. 2009 sa PF UMB podieľala na dvoch výskumných projektoch:

„Analýza stavu a potrieb slovenského školstva v zahraničí“ (projekt ukončený v r. 2013);

„Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity“ (projekt realizovaný od r. 2015). V ďalšom texte priblížime aktuálne výskumné zámery, ktoré by mali tvoriť východisko pre intenzívnejšie riešenie tejto problematiky aj pre slovenské komunity žijúce v zahraničí.

Zameranie výskumného projektu „Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity“

Hlavným cieľom projektu je zvýšenie kvality činnosti vzdelávacích centier v krajinách západnej Európy, v ktorých sa pripravujú deti na realizáciu komisionálnych (rozdielových) skúšok v SR. Na základe identifikácie sporných bodov v tejto oblasti navrhujeme koncept vzdelávania v centrách a zároveň poskytneme relevantné a aktuálne údaje štátnym orgánom v SR, ktoré majú vo svojej kompetencii problematiku vzdelávania Slovákov žijúcich mimo územia SR.

Čiastkové ciele projektu:

Identifikácia koncepčných zámerov vzdelávacích centier (obsah, formy), ich organizačné zabezpečenie, vzdelávacie zámery centier (udržiavanie SJ vs. príprava na komisionálne skúšky);

Identifikácia podmienok vzdelávacích centier – priestorové a materiálne vybavenie, počet a obsahové zameranie vyučovacích hodín, kvalifikačná štruktúra zamestnancov, počet a vekové zloženie detí;

Zisťovanie potrieb krajanov (rodičov, učiteľov), za účelom spracovania obsahov vzdelávacích kurzov, metodicko-didaktických materiálov na účely dobrovoľnej výučby, pričom sa prihliada na motívy vzdelávania detí, dĺžku ich pobytu v krajine;

Návrh obsahu akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov pôsobiacich t. č. v krajinách Západnej Európy, na základe identifikácie ich potrieb a zosúladenia ich možností s rozširovaním kvalifikačného rastu v SR.

Z výsledkov doterajších výskumných zistení vyplýva, že niektoré z navrhovaných opatrení sa už začínajú realizovať, pričom významným faktorom v celej problematike vzdelávania detí krajanov žijúcich v zahraničí, sa javí pomoc a podpora vzdelávacích centier, ktoré vznikajú v daných krajinách.

V prostredí komunít sa na základe záujmu rodičov teda utvárali a utvárajú vzdelávacie centrá. Okrem vyučovania slovenského jazyka a udržiavania slovenčiny, sa výrazným motívom pre ich návštevu javí aj príprava školopovinných detí na tzv. rozdielové (komisionálne) skúšky, ktoré sú podmienkou ich postupu do ďalšieho ročníka, vyššieho stupňa štúdia na Slovensku, resp. ukončenia povinnej školskej dochádzky. Tento postup je daný Zákom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v zmysle § 23 písmena b) o formách osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky a vzdelávania v základných a stredných školách mimo územia Slovenskej republiky a § 57 o komisionálnej skúške. Vzdelávacie centrá majú nezastupiteľnú funkciu v prostredí slovenských komunít. Okrem edukačných aktivít spojených s výučbou a udržiavaním materinského jazyka, poskytujú priestor pre kultúrne podujatia, stretávanie sa rodičov, ktorým poskytujú priestor na výmenu skúseností, ale aj prednášky a informácie pre pobyt v danej krajine. V sídlach s väčšou koncentráciou Slovákov ako je Dublin, Londýn, Zürich, Mníchov pôsobia víkendové vzdelávacie centrá, ktoré prioritne pripravujú deti na komisionálne skúšky do vyšších tried základných škôl na Slovensku.

Vzdelávacie centrá sú finančne čiastočne zabezpečené pomocou schémy dotácií (grantového systému), ktoré poskytuje Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí, na základe každoročných žiadostí. Finančná čiastka však nie je nárokovateľná, na prevádzku centier prispievajú aj rodičia. Vo vzťahu k problematike vzdelávania detí, najmä tých, ktoré sa pripravujú na komisionálne skúšky v SR, sa vzdelávacie centrá borili a stále boria s mnohými problémami, ktoré vyplývajú z toho, že:

centrá vznikajú na báze dobrovoľnosti,

ich činnosť nie je jednotne koordinovaná a metodicky riadená,

počet vyučovacích hodín slovenského jazyka a reálií je rôzny, nakoľko stretávania sú sústredené najmä cez víkendy,

deti vzdelávajú dobrovoľníci, pričom nie všetci majú pedagogické vzdelanie, motívy rodičov pre vzdelávanie detí sú rôzne – od udržiavania slovenského jazyka (rodičia neplánujú návrat do SR), až po cielenú prípravu detí na vykonanie rozdielových skúšok v SR, zo strany SR chýbajú jednotné metodické materiály určené na ich prípravu, vzhľadom na ročník a tematické okruhy vzdelávania, nie je legislatívne ukotvená možnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiach v týchto centrách, nakoľko svoju pedagogickú činnosť nevykonávajú na území SR. Snahy vzdelávacích centier a zainteresovaných partnerov v otázkach zvyšovania kvality vzdelávania detí v krajinách EÚ a zámorí.

Významný krokom v danej téme, bola činnosť Sekcie pre západnú Európu a zámorie v rámci Komisie pre školstvo a vzdelávanie Úradu Slovákov žijúcich v zahraničí, ale najmä založenie Medzinárodného inštitútu a asociácie slovenských vzdelávacích centier (ISEIA).

V snahe riešiť tieto problémy zástupcovia slovenských komunít a vzdelávacích centier v zahraničí iniciovali v rámci Komisie pre školstvo a vzdelávanie Úradu Slovákov žijúcich v zahraničí vznik samostatnej sekcie pre západnú Európu a zámorie. Na jej 1. zasadnutí, ktoré sa uskutočnilo **29. 10. 2014 v Bratislave sa zúčastnili zástupcovia krajských komunít pre oblasť vzdelávania z Argentíny, Francúzska, Írska, Kanady, Luxemburska, Nemecka, Švajčiarska, Švédska, USA a Veľkej Británie, zástupcovia MŠVVaŠ SR a ÚŠZZ a vzniklo Dobrovoľné združenie slovenských vzdelávacích centier, ktoré pôsobí v zahraničí** (ISEIA – Medzinárodný inštitút a asociácia slovenských vzdelávacích centier) s cieľom podpory vzdelávania detí Slovákov žijúcich v zahraničí v ich materinskej reči a budovanie spolupráce medzi jednotlivými vzdelávacími centrami. Partnermi tejto sekcie sa stal Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí (ÚŠZZ), štátne inštitúcie pre oblasť neformálneho vzdelávania slovenských detí v zahraničí, UMB v Banskej Bystrici a Rádio International. Organizačne ho tvoria dve súčasti: Jednou je Asociácia ISEIA, ktorá plánuje, organizuje a riadi spoluprácu medzi členmi ISEIA a organizuje spoločné projekty. Medzi veľmi úspešné možno zaradiť oblúbené Ceruzky vo svete, Ahoj kamarát, Kráľ knižnice, Zápisník cestovateľov, Slovensko včera a dnes. Druhou súčasťou je Inštitút ISEIA, v ktorom sú zriadené 3 centrá. Centrum vedy a výskumu sa zaoberá sa otázkami stavu a vývoja vzdelávania Slovákov v zahraničí, realizuje prieskumy, zostavuje štatistiky a spolupracuje s inštitúciami zaoberajúcimi sa vzdelávaním. Centrum vzdelávania zabezpečuje vzdelávanie učiteľov slovenčiny pôsobiach v neformálnych vzdelávacích centrách v zahraničí. Tretím je publikačné centrum, pripravuje metodický a didaktický materiál, učebnice, pracovné zošity, detskú beletriu a vydáva časopis: Ceruzky vo svete: <http://ceruzkyvosvete.iseia.eu/>.

Tabuľka 3 – Prehľad Centier z krajín Západnej Európy združených v ISEIA

Krajina	Mesto	Názov centra
Írsko	Dublin	Slova Club
Veľká Británia	Londýn	
Veľká Británia	Birmingham	
Veľká Británia	Cardriff	
Nemecko	Mníchov	
Švajčiarsko	Zurich	Lektorát SJ a kultúry pri BU
Taliansko	Bologna	

Francúzsko	Paríž	Slávik
Francúzsko	Paríž	Margarétka
Švédsko		
Belgicko	Brusel	

Centrá uvedené v prehľadovej tabuľke 3 poskytujú vzdelávacie a záujmové aktivity pre viac ako 1000 detí, z toho 348 detí navštevuje pravidelné vyučovanie slovenského jazyka a slovenských reálií. Aktivity v centrách zabezpečuje 45 učiteliek – pričom 36 z nich má požadovanú pedagogickú kvalifikáciu (80%). 29 z nich má absolvovanú pedagogickú prax v Slovenskej republike (64%), 16 z pedagogickou praxou v danej krajine (35%). V centrách pôsobí aj 11 matiek školopovinných detí (24%).

Tabuľka 4 – Prehľad ďalších centier z krajín Západnej Európy združených v ISEIA

Krajina	Mesto	Centrum
Argentína	Buenos Aires	
Austrália	Sydney	Czech and Slovak School of Sydney
Island	Reykjavik	
Kanada	Kitchener	Slovak LanguageSchool
Kanada	Mississauga	
USA	New York	Czech-Slovak Culturalcenter
USA – New Jersey	Hillsborough	Slovenská škola HNY
USA	Washington,DC	American Sokol W,DC

Sekcia pre západnú Európu a zámorie v rámci Komisie pre školstvo a vzdelávanie ÚSZZ v záveroch svojich rokovaní navrhuje, aby ÚSZZ v rámci svojho grantového systému a v zmysle svojich finančných možností každoročne poskytoval dotácie na účely zabezpečenia učebných pomôcok, detskej literatúry a časopisov pre slovenské komunitné vzdelávacie centra a predškolské zariadenia v zahraničí zamerané na podporu Slovákov žijúcich v krajinách západnej Európy a zámoria v oblasti vzdelávania odporúča, aby MŠ VVaŠ SR:

v spolupráci s ÚSZZ bolo nápomocné pri riešení aktuálnych problémov súvisiacich s vyučovaním slovenského jazyka v rámci slovenských komunitných vzdelávacích centier a predškolských zariadení v zahraničí;

systematicky riešilo otázku rozdielových skúšok detí Slovákov žijúcich v zahraničí;

iniciovalo prípravu a podpísanie medzinárodných zmluvných dokumentov obsahujúcich možnosť vysielania slovenských pedagogických a výchovných pracovníkov zameraných na výučbu slovenského jazyka a na osvetovú činnosť v prostredí slovenských komunít v zahraničí.

Členovia sekcie sa zaväzujú byť nápomocní pri riešení problematiky súvisiacej s tvorbou nových štandardov pre slovenských žiakov a študentov dočasne žijúcich a študujúcich v zahraničí. Majú poskytnúť súčinnosť pri overovaní výstupov pilotného projektu, ktorý bol prezentovaný predstaviteľmi Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici odporúčali Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí, aby:

v spolupráci s kompetentnými orgánmi SR hľadal zlepšenie možností a podmienok pre pôsobenie pedagógov vyučujúcich slovenský jazyk a slovenské reálie v doplnkových vzdelávacích inštitúciách v zahraničí;

MŠVVaŠ SR systematicky riešilo otázku rozdielových skúšok detí Slovákov žijúcich v zahraničí. Členovia sekcie budú vyvíjať úsilie vedúce k vyriešeniu problematiky vykonávania, obsahu, rozsahu a miesta konania rozdielových skúšok.

Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí za posledné roky eviduje nárast žiadostí o poskytnutie dotácie na podporu projektov vzdelávacích centier z dotačného systému. Počet predkladaných žiadostí sa už približuje k číslu 1000 s požiadavkou na podporu vo výške presahujúcej 4.000.000,00 €. Hoci počty žiadostí o poskytnutie dotácie na podporu projektov krajanov narastajú, celková suma vyčlenená zo štátneho rozpočtu určená na podporu aktivít krajanov žijúcich v zahraničí má klesajúcu tendenciu. Je to aj napriek tomu, že vláda Slovenskej republiky prijala 17.9.2008 uznesenie č. 625, v ktorom uložila zabezpečiť v rozpočtovej kapitole Úradu vlády SR (Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí) výhl'adovo každoročne účelové finančné prostriedky určené na podporu aktivít Slovákov žijúcich v zahraničí v rámci grantového systému úradu v celkovej výške 40 mil. Sk

Záver – ďalšie výskumné zámery. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a aj jej Pedagogická fakulta ako partner *Dobrovoľného združenia slovenských vzdelávacích centier, ktoré pôsobia v zahraničí* (ISEIA) v rámci podpory a spolupráci s týmto združením, podala ďalší vedecko-výskumný projekt, ktorý vychádzal z doterajších poznatkov danej problematiky, a zároveň má snahu identifikovať všetky problémy a úskalia, s ktorými sa vzdelávanie detí Slovákov žijúcich v zahraničí stretáva. Preto je cieľom projektu identifikácia súčasného stavu vzdelávacích centier v krajinách západnej Európy a je zameraný na vytvorenie jednotného konceptu vzdelávania tých detí, ktoré sa pripravujú na komisionálne (rozdielové) skúšky v SR. Výstupy projektu budú podkladom pre odborné pracoviská v SR, ktoré majú vo svojej kompetencii danú problematiku (MŠ VVaŠ, ŠPÚ, ÚSZZ, MPC SR). Výsledkom projektu bude návrh konceptu pre skvalitnenie činnosti vzdelávacích centier.

Výsledkom by malo byť:

Vytvorenie modelu hodnotenia prípravy a vzdelávania detí vo vzdelávacích centrách západnej Európy, ktorý môže byť využitý aj v iných krajinách mimo EÚ.

Zlepšenie kvality vzdelávania v centrách a vytvorenie jednotného modelu vzdelávania podľa ročníkov a tematických oblastí.

Zlepšenie kvality prípravy odborných zamestnancov pôsobiacich v centrách vzdelávania.

Podklady pre tvorbu obsahového zamerania komisionálnych skúšok realizovaných v SR, organizačného zabezpečenia a spôsob ich realizácie.

Vytvorenie priestoru pre informovanie odbornej verejnosti a zároveň vytvorenie priestoru pre odbornú diskusiu.

Výstupy projektu budú podkladom pre:

Vytvorenie projektu „Školy bez hraníc“ – čo je koncept vzdelávania, ktorý je využívaný vo viacerých východoeurópskych krajinách a je určený pre vzdelávanie detí novodobých migrantov;

Štátny pedagogický ústav, ktorý je odborným garantom tvorby učebných textov; Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí – na konkretizáciu finančnej podpory centier;

MŠ VVaŠ SR – pre tvorbu novej Smernice, resp. novelizáciu Školského zákona, kde by sa presne konkretizoval postup pri komisionálnych skúškach v SR;

Metodicko- pedagogické centrum SR – nakoľko učitelia, ktorí pôsobia mimo SR, nemajú možnosť získania kreditov v rámci kontinuálneho vzdelávania.

Podakovanie

Príspevok vznikol v rámci grantovej podpory projektu Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod názvom *Vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity*.

Literatura:

1. Európsky parlament: Uznesenie Európskeho parlamentu z 2. apríla 2009 o vzdelávaní detí migrantov (2008/2328(INI)) [cit. 2016-6-25] – dostupné na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+V0//SK>
2. Filadelfi, S. 2012. Slovenská menšina v krajinách bývalého Uhorska v období 1711–1918. Klaudyán: internetový časopis pro historickou geografiu a environmentální dějiny, 8–9 (1), 26–42.
3. Koncepcia štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí do roku 2015. [online] Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [cit. 2013-9-3]. Dostupné na <http://www.uszz.sk/sk/1325/koncepcia-statnej-politiky-starostlivosti-o-slovakov-zijucich-v-zahranici-do-roku-2015>.
4. Kremský, P.: Talenty pre Slovensko [cit. 2016-6-25] <http://alianciapas.sk/wp-content/uploads/2015/12/Talenty-pre-Slovensko.pdf>
5. Počty a odhady krajanov žijúcich v zahraničí. [online] Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. [cit. 2013-9-3]. Dostupné na <http://www.uszz.sk/sk/pocty-a-odhady>.

BERNÁTOVÁ RENÁTA

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov, Slovenská republika, Pedagogická fakulta, Katedra prírodovedných a technických disciplín, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovenská republika.

Doc. RNDr. PhD.

renata.bernatova@unipo.sk

YDK 159.9(091)(470)«19»

E-learningova podpora vysokoškolského vzdelávania študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika

V príspevku prezentujeme možnosti e-learningovej podpory vysokoškolského vzdelávania v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Popisujeme štruktúru elektronického kurzu, ktorý predstavuje základnú jednotku e-learningovej podpory vzdelávania. Jednotlivé popisované štrukturálne komponenty kurzu demonštrujeme obrázkami z nami využívaných elektronických kurzov. Osobitnú pozornosť venujeme elektronickému testovaniu v Moodli, ktoré aktívne využívame pri preverovaní osvojených prírodovedných poznatkov študentmi odboru predškolská a elementárna pedagogika.

Kľúčové slová: predškolská a elementárna pedagogika, e-learning, prírodovedné vzdelávanie, elektronický kurz, elektronické testovanie.

E-learning support for the university students of pre-school and elementary pedagogy

In the paper we present the possibilities of e-learning support of university education for students of the pre-school and elementary pedagogy. We describe the structure of the electronic course, which presents the basic unit of e-learning support of education. Each described structural unit is illustrated with pictures from the electronic course we use. Special attention is paid to the electronic testing in the Moodle, which we actively use to test the natural science knowledge of pre-school and elementary pedagogy students.

Key words: pre-school and elementary pedagogy, e-learning, natural science education, electronic course, electronic testing.

Uvod. E-learningova podpora vzdelávania. Termínom e-learning chápeme vyučovanie a učenie sa prostredníctvom informačných a komunikačných technológií [1,413]. Kombináciu prezenčného vyučovania (pri ktorom dochádza k bezprostrednému kontaktu učiteľa a študujúcich) a e-learningu nazývame blended learning – zmiešané vyučovanie [1,413].

E-learning sa vyznačuje aplikáciou efektívnych multimediálnych technológií a internetu do výučby [2,7]. E-vzdelávanie môžeme definovať ako systém vzdelávania s

centrálnou úlohou študujúceho, ktorý využíva na tvorbu a poskytovanie obsahu, aktivity, riešenie úloh, hodnotenie, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií [3,11].

Štúdium s využitím e-learningu zahŕňa rôzne formy [4,187]:

a) on-line e-learning – študent a učiteľ spolupracujú v počítačovej sieti a majú prístup k e-learningovým materiálom alebo celému ucelenému on-line kurzu:

synchronný on-line e-learning: študent a učiteľ komunikujú spolu v reálnom čase;

asynchronný on-line e-learning: študent a učiteľ nie sú prihlásení súčasne a komunikujú spolu prostredníctvom diskusných fór;

b) off-line e-learning si nevyžaduje pripojenie počítačov k sieti. Študijné materiály sú odovzdávané na CD/DVD a komunikácia študenta a učiteľa sa realizuje inými spôsobmi.

E-learning dovoľuje využitie väčšiny dostupných informačných a komunikačných prostriedkov, ktorými môžeme učivo nielen prezentovať, ale tiež overovať a testovať priebeh učebného procesu [5,97].

Úlohou e-learningu je okrem iného [6,57–58]:

- potreba zvyšovania kvality vzdelávacieho procesu ako hlavného nástroja pre lepšie uplatnenie absolventov na trhu práce,
- potreba sprístupnenia systému vysokoškolského vzdelávania širšej skupine potencionálnych študentov,
- snaha zaviesť a prezentovať vzorový model kontinuálneho zvyšovania kvality vysokoškolského vzdelávania.

Súčasnosť (resp. blízka budúcnosť) si vyžaduje (bude vyžadovať) od človeka pracujúceho v učiteľskej profesii, aby sa stal čoraz viac flexibilný a otvorený novým technológiám a ich aplikáciám v edukácii na rôznych stupňoch vzdelávania [7,188].

E-learningová podpora vysokoškolského vzdelávania má na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity viac ako desaťročnú históriu. Naša fakulta bola prvou z fakúlt Prešovskej univerzity, ktorá začala aktívne využívať elektronickú podporu vysokoškolského vzdelávania. Finančnú a organizačnú podporu pri zavádzaní e-learningu na Pedagogickej fakulte poskytli aj prostriedky z projektu “Dištančné štúdium v kontexte celoživotného vzdelávania” získané z Európskych sociálnych fondov [5,99].

V akademickom roku 2016/2017 študuje v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika 918 študentov v dennej forme a 422 študentov v externej forme.

Dotazníkový prieskum – využívanie e-learningu pedagógmi

V októbri 2013 sme realizovali dotazníkový prieskum s cieľom zistiť názory vysokoškolských pedagógov, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika na e-learningovú podporu vysokoškolského vzdelávania.

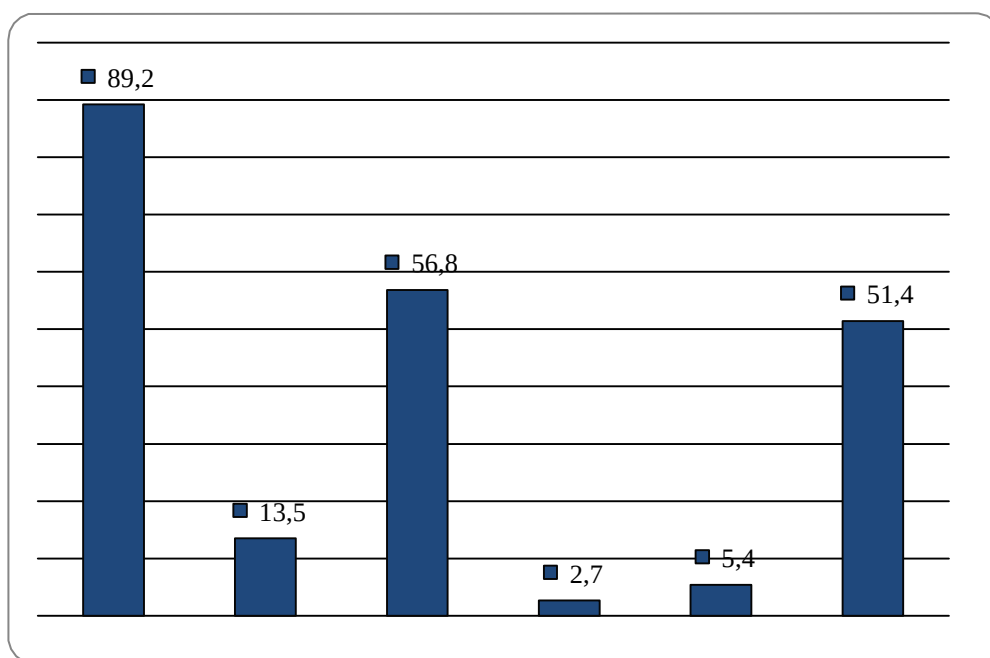
Výskumnú vzorku tvorilo 39 pedagógov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (73, 6 % z celkového počtu pedagógov fakulty). Veková štruktúra respondentov: do 30 rokov – 1 respondent, od 31 do 40 rokov – 11 respondentov, od 41 do 50 rokov – 7 respondentov, od 51 do 60 rokov – 6 respondentov, nad 60 rokov – 2 respondenti, vek neuviedlo 12 respondentov. Dĺžka pedagogickej praxe na vysokej škole: do 5 rokov – 2 respondenti, od 6 do 10 rokov – 10 respondenti, od 11 do 15 rokov – 5 respondenti, od 16 do 20 rokov – 4 respondenti, od 21 do 25 rokov – 2 respondenti, od 26 do 30 rokov – 4 respondenti, od 31 do 35 rokov – 2 respondenti, na 36 rokov – 1 respondent, neuviedlo – 9 respondentov.

V prieskume sme použili nami skonštruovaný dotazník, ktorý obsahoval 18 položiek, z tohto počtu bolo 9 položiek zatvorených, 7 polouzatvorených a 2 otvorené. Anonymný dotazník vyplňali respondenti od 21.10. 2013 do 25.10.2013. V príspevku prezentujeme výsledky tých položiek dotazníka, ktoré obsahovo korešpondujú s obsahovým zameraním príspevku.

Výsledky dotazníkového prieskumu

94,9 % respondentov – pedagógov podieľajúcich sa na vzdelávaní študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika využíva e-learningovú podporu vysokoškolského vzdelávania. Viac ako päť rokov ju využíva 40,5 % respondentov, 91,9 % respondentov ju využíva v dennej i externej forme štúdia.

E-learningovú podporu vzdelávania najčastejšie využívajú pedagógovia na prezentáciu učebných textov študentom, využíva ju až 89,2 % respondentov. Na zverejňovanie zadaní ju využíva 56,8 % respondentov, na testovanie študentov 13,5 % respondentov. Nízke percento pedagógov ju využíva na zverejňovanie ankiet a chatovanie so študentmi. Pre viac ako 50 % pedagógov LMS Moodle slúži aj ako prostredie pre zverejňovanie rôznych informácií pre študentov. Odpovede respondentov na túto položku ukázali, že pedagógovia nevyužívajú vo svojej pedagogickej praxi všetky možnosti, ktoré im ponúka LMS Moodle. Na základe našich skúseností s využívaním testovania v LMS Moodle si myslíme, že túto možnosť by mohlo využívať oveľa viac pedagógov (o výhodách elektronického testovania sa zmieňujeme v ďalšej časti príspevku). Veľmi malé percento pedagógov využíva LMS Moodle na chatovanie. Príčinu vidíme najmä vo vysokom počte študentov študujúcich odbor Predškolská a elementárna pedagogika najmä v dennej forme štúdia. Anketu tiež využíva iba nízke percento respondentov.



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 1 – Využívanie e-learningovej podpory vysokoškolského vzdelávania pedagógmi Prešovskej univerzity v Prešove, Pedagogickej fakulty

Za najvýznamnejšie výhody e-learningovej podpory vzdelávania považujú naši respondenti tieto:

- možnosť simulácie reálneho prostredia,
- stanovenie individuálneho študijného tempa,
- aktívne riešenie zadaných problémov,
- odbremenenie študentov od písania poznámok,
- študenti sa nemôžu vyhovárať, že majú problém s nájdením vhodnej, resp. potrebnej literatúry,

flexibilita, dostupnosť, interaktivita,
 predchádzanie výhovoriek zo strany študentov "nevedel/a som",
 možnosť nepretržitej aktualizácie obsahu kurzov,
 dostupnosť a rýchlosť informácií pre študentov,
 rovnaký prístup všetkých študentov k študijným oporám,
 podpora samoštúdia,
 oznamy či aktivity okamžite viditeľné pre celý ročník,
 zefektívňuje kvalitu výučby,
 dostupnosť pre všetkých študentov v ktoromkoľvek čase a mieste.

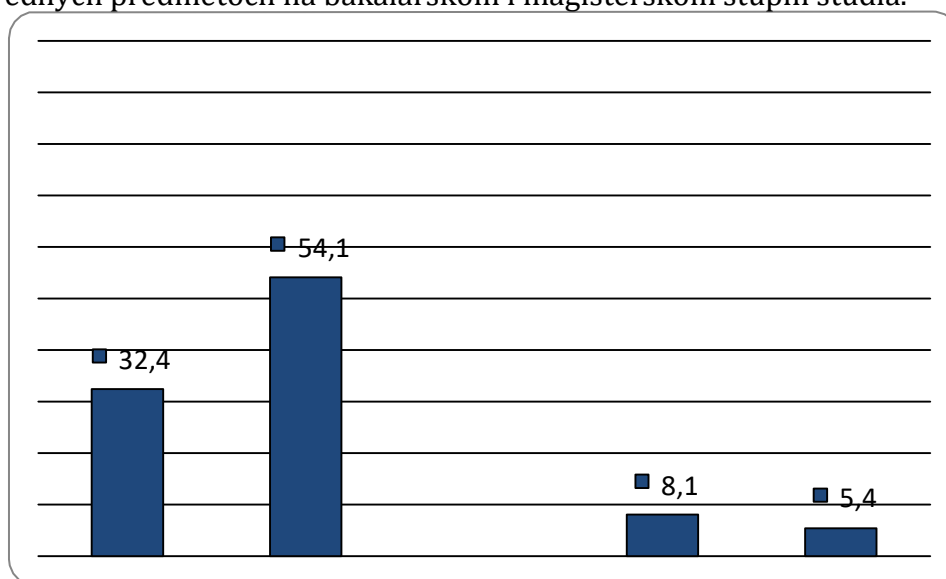
otvorený systém aj pre pedagóga,
 možnosť väčšej individualizácie a diferenciacie edukácie,
 zjednodušenie práce študenta,
 možnosť zverejňovania audiovizuálnych pomôcok

Ďalej uvádzame prepis najfrekvencovanejších odpovedí respondentov na položku dotazníka: Napíšte prosím, ktoré nevýhody vidíte v e-learningovej podpore vzdelávania?

absencia osobnej komunikácie učiteľ – študent,
 študenti nesiahajú po ďalších literárnych zdrojoch, študent nedokáže samostatne vyhľadávať informácie,

meniace sa prostredie – nové verzie,
 navýšenie práce s počítačom,
 nemožnosť získať niektoré zručnosti,
 časová náročnosť na tvorbu kurzov,
 pedagóg neovláda všetky nástroje a nevyužíva ich,
 študenti sú menej samostatní,
 nejednoznačnosť – možnosť subjektívnej interpretácie,
 nemožnosť overovania praktických zručností, komunikačných schopností,
 nemožnosť otvorenej diskusie.

86,5 % respondentov v prieskume uviedlo, že e-learningová podpora vysokoškolského vzdelávania prispieva k zvýšeniu efektívnosti vzdelávania. Odpoveď skôr nie uviedlo 8,1 % pedagógov (pozri graf 2). Aj naše doterajšie, desaťročné skúsenosti jednoznačne ukazujú pozitívny vplyv e-learningu na efektívnosť edukácie v prírodovedných predmetoch na bakalárskom i magisterskom stupni štúdia.



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 2 – E-learningová podpora vzdelávania a jej efektívnosť

Elektronické kurzy na podporu prírodovedného vysokoškolského vzdelávania študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika

LMS systém je nevyhnutným predpokladom pre efektívny proces vzdelávania formou e-learningu. LSM predstavuje virtuálne “učebné” prostredie, v ktorom sa nachádzajú výučbové kurzy, testy, študijné inštrukcie, učebné plány alebo diskusné fóra [8,44].

V prírodovednom vzdelávaní na Pedagogickej fakulte stupni využívame elektronický kurz vytvorený v systéme riadenia výučby EKP (na magisterskom stupni) a v LMS Moodle (na bakalárskom stupni štúdia). LMS Moodle je na Pedagogickej fakulte využívaný od roku 2005.

Elektronický kurz Prírodoveda s didaktikou v systéme riadenia výučby EKP

Vyučovací predmet Prírodoveda s didaktikou sa podľa odporúčaného študijného plánu vyučuje v letnom semestri 1. roka magisterského štúdia v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Od akademického roka 2014/2015 aktívne využívame na jeho podporu elektronický kurz vytvorený v EKP. Základnou štruktúrou elektronického kurzu sú jednotlivé lekcie. Každá lekcia má svoju pevnú štruktúru, ktorú tvorí:

Úvod

Čo by ste mali vedieť

Motivačný prvok

Kapitoly a podkapitoly

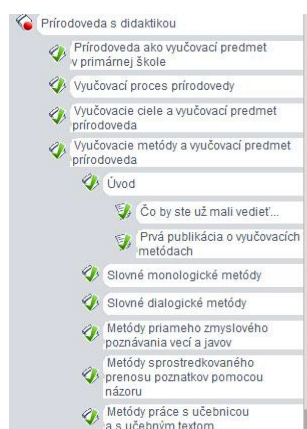
Zhrnutie

Doplnkové materiály

Autotest

V úvode každej lekcie (pozri obrázok1) sa autor kurzu prihovára študentom a stručne im oznámi obsahové zameranie danej lekcie. Napr. “Vážení študenti, vítajte v štvrtej lekcii kurzu obsahovo venovanej vyučovacím metódam využívaným vo vyučovacom predmete prírodoveda”.

Nasledujú kľúčové slová celej lekcie zoradené v abecednom poradí (pozri obrázok1). Napr. “Kľúčové slová: atlasy prírodnín, beseda, bezprostredné a sprostredkované pozorovanie, demonštrácia, detská časopisecká literatúra, didaktické hry, didaktické požiadavky na pokus, diskusia, ďalšia prírodovedná literatúra, fenologické pozorovanie, fenologické záznamy, klasifikácia vyučovacích metód, kľúče na určovanie prírodnín, krátkodobé a dlhodobé pozorovanie, metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov pomocou názoru, opis, pojmové mapovanie, pokus, pozorovanie, práca s pracovným zošitom, prírodovedné atlasy, rozhovor, rozprávanie, tvorivo-zábavné aktivity, učebnice prírodovedy, učebný text, úloha, vysvetľovanie, vyučovacia metóda”.



Úvod



Vážení študenti, vítajte v štvrtej lekcii kurzu obsahovo venovanej vyučovacím metódam využívaným vo vyučovacom predmete prírodoveda. Maňák (1997) vyučovaciu metódu chápe ako koordinovaný, úzko prepojený systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka orientovaný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov.

Kľúčové slová: atlasy prírodnín, beseda, bezprostredné a sprostredkované pozorovanie, demonštrácia, detská časopisecká literatúra, didaktické hry, didaktické požiadavky na pokus, diskusia, ďalšia prírodovedná literatúra, fenologické pozorovanie, fenologické záznamy, klasifikácia vyučovacích metód, kľúče na určovanie prírodnín, krátkodobé a dlhodobé pozorovanie, metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov pomocou názoru, opis, pojmové mapovanie, pokus, pozorovanie, práca s pracovným zošitom, prírodovedné atlasy, rozhovor, rozprávanie, tvorivo-zábavné aktivity, učebnice prírodovedy, učebný text, úloha, vysvetľovanie, vyučovacia metóda

Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 3 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – úvod lekcie

V časti Čo by ste už mali vedieť autor podáva študentom informáciu, ktoré študijné materiály majú mať preštudované pred štúdiom danej lekcie. Do úvodnej časti každej lekcie môže autor vložiť nejakú zaujímavú informáciu, obrázok, animáciu či video, ktoré budú plniť najmä motivačnú funkciu pre štúdium danej lekcie. Napr.: “V starom Ríme vyšla prvá publikácia obsahovo zameraná na významné vyučovacie metódy. Publikácia mala názov Dvanásť kníh o výchove rečníka (Quintilianus)”.

Každá lekcia sa člení na niekoľko kapitol. Každá kapitola začína názvom a stručnou charakteristikou jej obsahového zamerania. Napr. “ V tejto kapitole prezentujeme charakteristiku slovných monologických metód využívaných v prírodovednom vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku”.

Kapitola je ďalej členená do niekoľkých podkapitol (pozri obrázok 4).



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 4 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – podkapitola venovaná vyučovacej metóde vysvetľovanie

V zhrnutí autor kurzu stručne vymedzí kľúčové informácie z obsahu danej lekcie. Napr. “Vo štvrtjej lekcii nášho kurzu sme sa venovali problematike vyučovacích metód a ich využitiu vo vyučovacom procese prírodovedy. Medzi frekventovane využívané vyučovacie metódy v prírodovede patrí demonštrácia, pokus a pozorovanie. Tieto hlavné vyučovacie metódy doplníme slovnými metódami.”

V časti doplnkové materiály autor kurzu uvádza zoznam ďalších študijných materiálov s webovými odkazmi, ktoré pomôžu študentovi pri štúdiu danej lekcie.

Poslednou súčasťou lekcie je autotest, ktorý v našom prípade obsahuje päť testových úloh s rôznou formou – dichotomické, polytomické, doplňovacie a prirad'ovacie. Po riešení testovej úlohy študent dostáva okamžitú spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávosti riešenia testovej úlohy. Ukážku testovej úlohy z autotestu zobrazuje obrázok 5.

? Označte nesprávne formulované otázky pri rozhovore:	
☒	Veľryba je ryba alebo cicavec? <i>Správne</i>
☐	Je muchotrávka zelená jedovatá huba? <i>Toto je časť správnej odpovede</i>
☐	Čo musíme urobiť, ak máme zvýšenú teplotu?
☐	Kedy si sa narodil, koľko máš súrodencov a na akej ulici bývaš? <i>Toto je časť správnej odpovede</i>
☐	Vysvetli, prečo patrí ovca medzi bylinožravce?

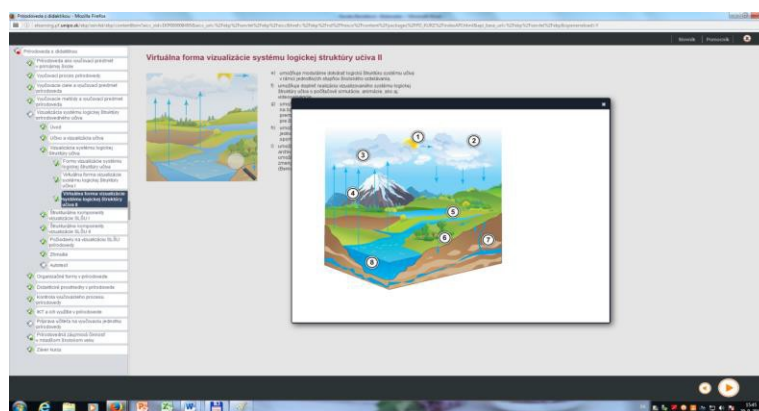
Nesprávne.

Potvrdiť

Zdroj: Vlastné spracovanie

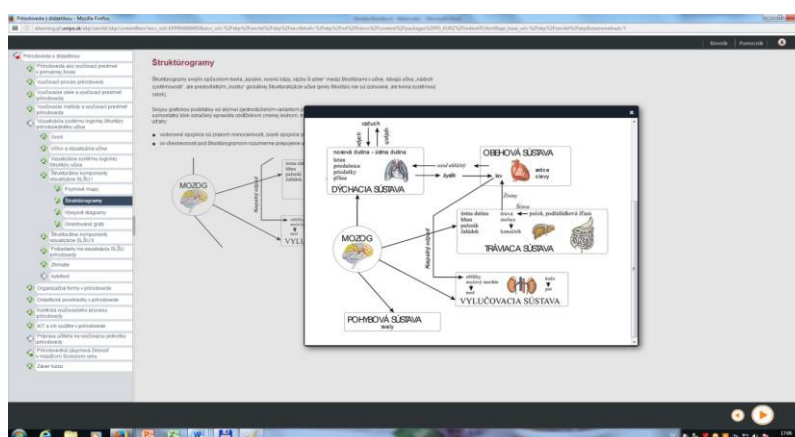
Obrázok 5 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – ukážka testovej úlohy z autotestu

Do elektronického kurzu môže autor vložiť videá, zvukové nahrávky, animácie (pozri obrázok 6, 7, 8), pojmové mapy, PowerPointové prezentácie ap.



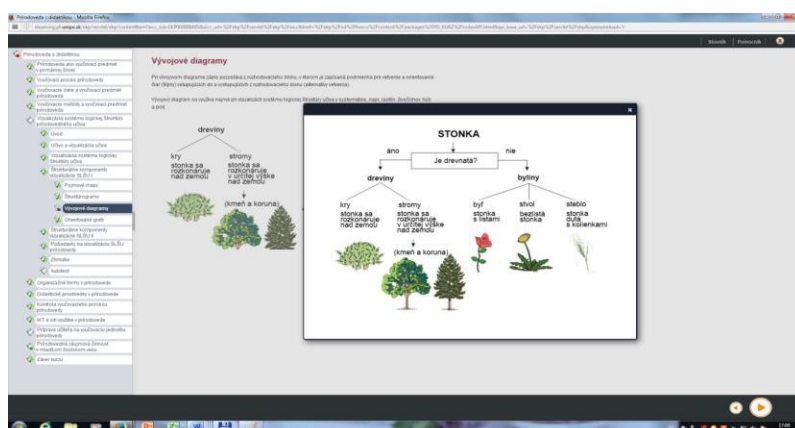
Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 6 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – animácia obehu vody v prírode



Zdroj: Vlastné spracovanie

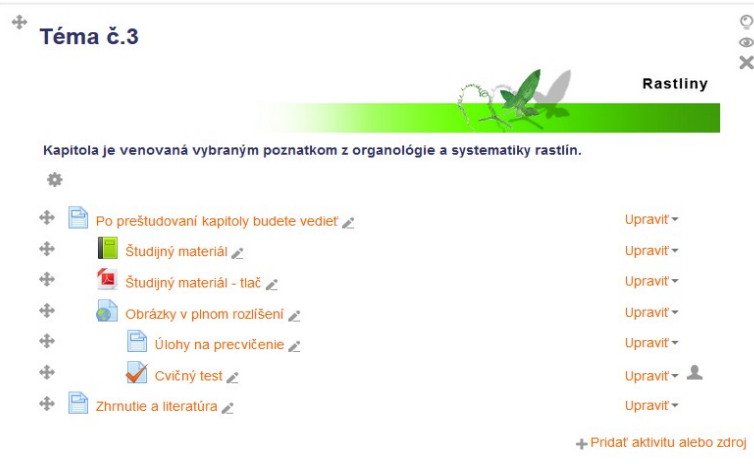
Obrázok 7 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – štruktúrogram



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 8 – Grafické rozhranie elektronického kurzu – vývojový diagram
Elektronický kurz Prírodovedné vzdelávanie v LMS Moodle. Vyučovací predmet

Prírodovedné vzdelávanie sa podľa odporúčaného študijného plánu vyučuje v zimnom semestri 1. roka bakalárskeho stupňa štúdia. Má podobné členenie ako elektronický kurz, ktorý sme opísali v podkapitole 2.1 (pozri obrázok 9).



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 9 – Grafické rozhranie elektronického kurzu v LMS Moodle – štruktúra lekcí venovanej rastlinám

2.2.1 Elektronické testovanie prírodovedných poznatkov v Moodli. Didaktické testy sú považované za moderný prostriedok zisťovania kvantity i kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov [1]. Didaktický test je nástroj systematického zisťovania (merania) výsledkov vyučovacieho procesu [9]. Didaktický test je druhom písomnej skúšky, pri ktorej žiak čo najúspornejšie odpovedá na vopred pripravenú testovú úlohu [10]. Od bežnej písomnej skúšky sa didaktický test líši najmä tým, že je navrhovaný, overovaný, hodnotený a interpretovaný podľa určitých, dopredu stanovených pravidiel [11]. Didaktický test je dlhšia skúška, ktorá má pevnú štruktúru a charakterizujú ju dve základné vlastnosti: objektívnosť a ekonomickosť [12].

Didaktický test ako dôležitý merací nástroj má za úlohu objektívne merať úroveň vedomostí a zručností žiakov v konkrétnej oblasti. Správne zostavený didaktický test vytvára priestor na objektívne hodnotenie žiakov vo vyučovacom procese [13,4].

Elektronická podoba testu má tú výhodu, že ho stačí pripraviť len raz a potom test môžeme opakovanne a s rôznymi obmenami používať, opätovne miešať medzi sebou ťažké a ľahké testové úlohy, prehadzovať ich poradie aj poradie odpovedí [2,42].



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 10 – Grafické rozhranie elektronického testu v LMS Moodle

Predpokladom pre efektívne využívanie elektronických didaktických testov vo vzdelávaní je aj základná úroveň počítačovej gramotnosti riešiteľov. Pre riešiteľa je v porovnaní s printovou verziou testu veľkou výhodou okamžitá spätná väzba o úspešnosti riešenia testu i jednotlivých testových úloh, ktoré riešiteľ môže dostať hneď po ukončení riešenia testu.

Pre tvorcov testu – pedagógov je výhodou časovo neobmedzená archivácia riešených testov v LMS Moodle, štatistické údaje o úspešnosti riešenia testu i jednotlivých testových úloh, jeho ekonomickosť (úspora času – opravovanie testov, úspora materiálu – papier, toner) a vysoká objektívnosť.

Pred začatím využívania elektronického testovania v LMS Moodle pedagóg musí vytvoriť banku testových úloh, z ktorých následne konštruje didaktické testy. Čím je vyšší počet vytvorených úloh v banke, tým je menšia pravdepodobnosť opakovania testovej úlohy v rôznych variantoch didaktického testu, ktoré vytvára riešiteľ pri vysokom počte testovaných osôb.

Pri tvorbe banky testových úloh využívame kategórie, ktorými si rozčleníme testové úlohy do skupín podľa tematických celkov testovaného učiva, napr. kategória 1 – základy cytológie a fyziológie, kategória 2 – organológia rastlín, kategória 3 – organológia živočíchov, kategória 4 – huby a lišajníky. Kategórie nám pri konštrukcii testov uľahčujú orientáciu v banke testových úloh. Do kategórie je možné vkladať aj ďalšie kategórie, ktoré označujeme ako podkategórie.

Po vytvorení kategórií nastáva tvorba testových úloh, ktoré pedagóg umiestňuje do vytvorených kategórií, príp. podkategórií.

LMS Moodle ponúka tvorcovi testu využívať rôzne formy otvorených a zatvorených testových úloh – polytomické s jednou správnou odpoveďou, polytomické s viacerými správnymi odpoveďami, dichotomické, doplňovanie, produkčné, prirad'ovacie, otvorené so širokou odpoveďou ...

Polytomická forma testovej úlohy (v LMS Moodle označená ako Viaceré odpovede) je zatvorenou testovou úlohou. Táto úloha má dve podoby. Polytomická testová úloha s viacerými správnymi odpoveďami (pozri obrázok 10) alebo polytomická testová úloha s jednou správnou odpoveďou (pozri obrázok 11).

Otázka 25

Ešte nezodpovedané

Max. hodnotenie 1,00

Flag question

Upraviť otázku

Hmyz dýcha:

Vyberte jednu:

☐ a. pľúcami

☐ b. vzdušnicami

☐ c. žiabrami

☐ d. pľúcnyimi vakmi

Ďalší

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 11 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka polytomickej testovej úlohy s výberom jednej správnej odpovede

Otázka 5
Ešte
nezodpovedané
Max. hodnotenie
1,00
Flag question
Upravíť otázku

Žulu tvorí:

Vyberte jednu alebo viac:
☐ a. živec
☐ b. kremeň
☐ c. apatit
☐ d. sfuda
☐ e. kalcit

Ďalší

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 12 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka polytomickej testovej úlohy s výberom viacerých správnych odpovedí

Dichotomická forma testovej úlohy (v LMS Moodle označená ako Pravda/Nepravda) je zatvorená testová úloha. Je formulovaná v podobe výroku a riešiteľ si vyberá odpoveď: pravda alebo nepravda (pozri obrázok 13).

Otázka 11
Ešte
nezodpovedané
Max. hodnotenie
1,00
Flag question
Upravíť otázku

Haustória sú premenené korene saprofytických organizmov.

Vyberte jednu:
☐ Pravda
☐ Nepravda

Ďalší

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 13 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka dichotomickej testovej úlohy

Prirad'ovacia testová úloha (v LMS Moodle označená ako Zhoda) je zatvorená forma testovej úlohy. Úlohou riešiteľa je správne priradiť pojmy z dvoch množín (pozri obrázok 14).

Otázka 19
Ešte
nezodpovedané
Max. hodnotenie
1,00
Flag question
Upravíť otázku

Priradte k rastlinnému druhu typ listu:

čatelina lúčna	zložený list
kosatec žltý	jednoduchý list
pagaštan konský	Vybrať ...
fialka voňavá	Vybrať ...
dub zimný	Vybrať ...

Ďalší

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 14 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka prirad'ovacej testovej úlohy

Produkčná a doplňovacia forma testovej úlohy (v LMS Moodle označená ako Krátka odpoveď) patria k otvoreným testovým úlohám. Riešiteľ tvorí odpoveď sám – píše ju. Pri otvorených testových úlohách je dôležité, aby riešiteľ gramaticky správne napísal odpoveď (dĺžne, mäkké i alebo tvrdé y) (pozri obrázok 15 a 16).

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 15 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka doplňovacej testovej úlohy

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 16 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka produkčnej testovej úlohy

Numerická testová úloha je otvorená forma testovej úlohy, pri ktorej pedagóg môže zadať aj akceptovateľnú odchýlku v odpovedi riešiteľa. Testová úloha opis patrí k otvoreným testovým úlohám. Pedagóg môže k tejto forme úlohy vložiť obrázok, schému, graf ap.

Banku testových úloh môže pedagóg kedykoľvek aktualizovať – pridávať nové testové úlohy, mazať neaktuálne úlohy, upravovať formuláciu testových úloh, meniť skórovanie úloh, meniť distraktory pri polytomických úlohách. Pre jeden elektronický kurz máme v našej banke testových úloh vytvorených okolo 400 testových úloh.

2.2.1 Konštrukcia didaktického testu v LMS Moodle

Pri konštrukcii didaktického testu v LMS Moodle pedagóg využíva testové úlohy, ktoré vytvoril a uložil do banky testových úloh. Didaktický test konštruuje v konkrétnom

kurze a vytvára ho vo vybranej lekcii, napr. my máme vytvorenú lekcii záverečný test – skúška a v nej vytvorené rôzne varianty testov (pozri obrázok 17). V ukážke sú zobrazené otvorené testy, teda viditeľné pre študentov, ktorí ich môžu riešiť. Testy môže tvorca skryť, riešitelia ich nevidia. Otvorenie testu (dátum, čas otvorenia a zatvorenia) môže pedagóg vopred nastaviť alebo ho môže otvoriť manuálne pred riešením testu.



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 17 – Grafické rozhranie lekcie s variantmi didaktických testov

Z banky testových úloh sa úlohy do konkrétneho testu vyberajú dvoma spôsobmi a to označením úloh, ktoré sa presunú do testu alebo úlohy do testu náhodne vyberie počítač. Tvorca – pedagóg nový test označí názvom a nastaví všetky potrebné parametre ako napr. dátum, čas začiatku a ukončenia testovania, rozloženie testových úloh na jednu stránku (najvhodnejšie je umiestniť jednu testovú úlohu na stránku), možnosť miešania poradia testových úloh, možnosť miešania poradia odpovedí pri polytomických úlohách, počet pokusov riešenia testu.

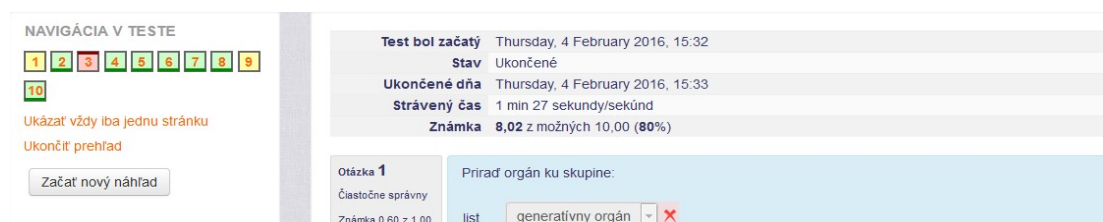
Pri každom teste nastavuje pedagóg čas pre riešenie testu. Tento čas sa riešiteľovi zobrazí pri zahájení jeho riešenia v navigácii (pozri obrázok 18) a riešiteľ má počas riešenia testu vždy aktuálnu informáciu o dĺžke času, ktorý mu ešte ostáva do konca riešenia.



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 18 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka časového údaj

Po ukončení riešenia testu ho študent odošle. Študentovi sa zobrazí informácia o úspešnosti riešenia didaktického testu a môže si prezrieť ako riešil jednotlivé testové úlohy (pozri obrázok 18). V navigácii zelenou farbou sú označené správne riešené úlohy, žltou čiastočne správne a červenou nesprávne riešené úlohy (pozri obrázok 19).



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 19 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka bodovej úspešnosti riešenia testu z pohľadu riešiteľa

Otázka 11
Čiastočne správny
Známka 0,60 z 1,00
Flag question
Upravte otázku

Priradte k rastlinnému druhu typ listu:

fialka voňavá	zložený list	✗
dub zimný	jednoduchý list	✓
ďatelina lúčna	jednoduchý list	✗
kosatec žltý	jednoduchý list	✓
pagaštan konský	zložený list	✓

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 20 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka vyhodnotenia testovej úlohy z pohľadu riešiteľa

Úspešnosť riešenia testu si pedagóg prezerá vo výsledkoch. Zobrazí sa mu tabuľka obsahujúca meno a priezvisko študenta, jeho e-mailová adresa, dátum a čas riešenia testu, počet získaných bodov a prehľad bodov získaných v jednotlivých testových úlohách (pozri obrázok 21).

	Stav	Test bol začatý	Čas vypršal	Použitý čas	Známka/25,00	Úloha. 1 /1,00	Úloha. 2 /1,00	Úloha. 3 /1,00	Úloha. 4 /1,00	Úloha. 5 /1,00
Študent 1 meno a priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:56	18 December 2015 12:10	13 min 50 sekundy/sekund	17,27	✓ 0,60	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,67	✓ 1,00
Študent 2 meno priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:57	18 December 2015 12:10	13 min 39 sekundy/sekund	16,47	✓ 0,80	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,67	✓ 1,00
Študent 3 meno a priezvisko e-mailový kontakt	Ukončené	18 December 2015 11:57	18 December 2015 12:12	15 min	8,17	✗ 0,00	✗ -1,00	✗ -0,33	✓ 0,33	✗ -0,50

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 21 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka vyhodnotenia riešenia testu z pohľadu tvorca testu

Ďalšie informácie o teste sú zobrazené v štatistike, ktorá obsahuje aj štruktúrálnu analýzu testu. Tieto štatistické údaje o teste si môže pedagóg stiahnuť z LMS Moodle v excelovskom formáte.

Elektronické testovanie v LMS Moodle využívame aj v priebežnom hodnotení pri poznávaní vybraných druhov rastlín, živočíchov a húb. Úlohou študenta je na obrázku identifikovať organizmus a napísať jeho slovenské rodové a druhové meno (pozri obrázok 22).

Otázka 14
Ešte
nezodpovedané
Max. hodnotenie: 1,00
Flag question
Upravte otázku



Odpoveď:

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 22 – Grafické rozhranie elektronického testu – ukážka produkčnej testovej úlohy na poznávanie organizmov

Záver. V príspevku sme predstavili e-learningovú podporu prírodovedného vzdelávania študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte. Popísali sme aktívne využívané elektronické kurzy a podrobnejšie sme sa venovali možnostiam elektronického testovania v LMS Moodle. Elektronické testovanie sa využíva v Slovenskej republike aj na národnej úrovni pri externej časti maturitnej skúšky, ktorá je rovnocenná s písomnou formou. Ďalším príkladom elektronického testovania je e-testovanie 9, cieľom ktorého je zistiť výkon žiakov na konci základnej školy z matematiky, slovenského jazyka a literatúry (resp. z maďarského jazyka a literatúry, ukrajinského jazyka a literatúry). Podobný cieľ má e-testovanie 5, ktorého sa zúčastňujú žiaci 5. ročníka a cieľom je zistiť vstupné vedomosti a zručnosti pri vstupe žiakov na 2. stupeň základnej školy. Za najväčšie výhody elektronického testovania považujeme vysokú objektívnosť, okamžitú spätnú väzbu pre riešiteľa elektronického testu, úsporu času spojenú s opravou testov, úsporu materiálu na tlač testov, časovo neobmedzenú archiváciu výsledkov elektronického testovania.

Literatura:

1. Turek, I., 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition spol. s r.o. ISBN 978-80-8078-198-9.
2. Beisetzer, P., J. Burgerová, V. Maněna, M. Maněnová a K. Myška, 2013. Začínáme s e-learningom. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0898-6.
3. Fikar, M. 2011. Moodle 2. Príručka učiteľa [online]. Bratislava: FCHPT STU [cit. 16.9.2016]. ISBN nemá. Dostupné z: https://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/uvp/Fikar_moodle21uc.pdf.
4. Rohlíková, L. a J. Vejvodová, 2012. Vyučovacie metódy na vysoké školy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
5. Kancír, J. 2009. E-learning jako súčasť dištančného vzdelávania. In: SMAK, Ewa ed. Nauczyciel wczesnej edukacji. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 93-100. ISBN 978-83-7395-357-4.
6. Burgerová, J. a M. Adamkovičová. 2013. Kvalita vzdelávania realizovaná e-learningom. In: Beisetzer, Peter, Burgerová, Jana, Suslo Tomáš, ed. Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 978 - 80-555-0745-3. [cit.18.9.2016]. Dostupné z: <http://konferencia.unipo.sk/tech2013/files/z.pdf>.
7. Muchacki, M. 2006. Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela. In: MUCHACKA, Bożena ed. Kształcenie nauczycieli przyszłej szkol.. Krakow: Wydawnictwo IMPULS, s. 183 – 188. ISBN 978-83-7308-603-6.
8. Klement, M., Chráska, M., Dostál, J. a H. Marešová, 2012. E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení. Olomouc: Gevak s.r.o. ISBN 978-80-86768-38-0.
9. Byčkovský, P., 1982. Základy měření výsledku výuky. Tvorba didaktického testu, Praha: ČVUT VÚIS. ISBN nemá.
10. Lapitka, M., 1990. Tvorba a použitie didaktických testov. Bratislava: SPN. ISBN 80-08007-82-6.
11. Chráska, M., 1999. Didaktické testy. Brno: Paido. ISBN 80-85931-68-0.
12. Gavora, P. a kol., 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. [citované 20. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
13. Fryková, E., 2012. Tvorba didaktických testov z biológie. [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-428-9. [citované 20. 1. 2016]. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/e_frykov_tvorba_didaktick_ch_testov_z_biol_gie_final.pdf.

CABANOVÁ MARIANA

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika.

Mgr., PhD.

mariana.cabanova@umb.sk

YDK 159.9(091)(470)«19»

Možnosti identifikácie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na prahu vzdelávania a postoje učiteľov

Štúdia sa venuje teoretickým východiskám vedeckého poznania prekonceptov detí na prahu vzdelávania. Zároveň poukazuje na súčasnú potrebu skúmania ukrytého sveta detského myslenia a poznávania. Výsledky tohto skúmania potrebujú najmä učitelia, ktorí s deťmi v tomto veku pracujú. Ukazuje sa, že poznanie teórií učiteľovi nestačí, pretože v každodennej realite je nevyhnutné pružné reagovanie na aktuálne situácie. Pri tom je potrebné rešpektovať zásadné vedecké princípy a akceptovať individualitu dieťaťa. Problematika pedagogického diagnostikovania žiaka je v súčasnosti v edukačnej realite vysoko aktuálnou témou. Inkluzívny trend vzdelávania a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu kladie aj zvýšené požiadavky na diagnostikovanie žiakov. Na základe realizovaných výskumov sa javí, že nielen vedomosti sú dôležité. Viacerí autori zdôrazňujú postoje učiteľov ako rozhodujúcu zložku pri zabezpečovaní úspešného začlenenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V teoretickej štúdii autorka venuje pozornosť výskumom zameraným na zisťovanie postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu u študentov učiteľstva a učiteľov základných škôl. Poukazuje na dôležitosť rozvoja proinkluzívnych postojov u učiteľov v pregraduálnej príprave a aj v kontinuálnom vzdelávaní.

Kľúčová slova: žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, diagnostikovanie, učiteľ, postoje učiteľa.

The ability to identify pupils with special educational needs at the threshold of education and teachers' attitudes

The study deals theoretical outputs over the field about knowledge and pre-concepts of children on the threshold of education. The aim of authors is to accent the need to search hidden world of current generation of young learners. Outcomes of the research would be important for primary and pre-primary teachers, because there is necessary to actualise traditional theories about children. A lot of situation in daily educational practice use do give inspiration for teacher's reaction. The issue of pedagogical diagnosing of the pupil is currently in the educational reality a highly topical issue. Trend of inclusive education and education of pupils with special educational needs in mainstream schools education is also placed increased demands for diagnosing pupils. Based on the research conducted, it appears that not only the knowledge is important. Several authors emphasize the attitudes of teachers as a critical component in ensuring the successful inclusion of pupils with special educational needs. In the theoretical study author pays attention to research to explore attitudes towards inclusive education with student teachers and primary school teachers. It highlights the importance of developing proinkluzívnych attitudes among pre-service teachers and also in continuous education.

Key words: pupil with special educational needs, diagnostic, teacher, teacher's attitudes.

Úvod. Poznávanie žiaka učiteľom vo vzdelávaní, je jednou zo základných požiadaviek pre aplikovanie diferencovaného prístupu. Predmetom skúmania projektu VEGA 1/0598/15 s názvom dieťa na prahu vzdelávania je samotné dieťa pri vstupe do základnej školy. Súčasná legislatíva, aj edukačná komunita (zriaďovateľ, rodičia, vyššie stupne vzdelávania) vyžadujú od učiteľov rešpektovanie individuality a zároveň dosahovanie takých vzdelávacích výsledkov, aby dieťa v role žiaka bolo úspešné. Duchovičová a kol. [5, 6] na diverzitu žiakov vo vzdelávaní nazerali z rôznych uhlov pohľadu. A tak v zhode s autorským kolektívom [5, 6] môžeme konštatovať, že školská trieda predstavuje skutočne rozmanité prostredie. Za dôležité považujeme, aby učiteľ

poznal významné faktory vývoja spoločnosti, ktoré podľa nášho názoru významne ovplyvňujú vzdelávanie žiaka a jeho charakteristiky na začiatku, a aj počas celej školskej dochádzky. A to všetko preto, aby dokázal správne dekodovať odoslanú správu žiaka a na základe jeho prejavu identifikovať jeho potreby. Poznávanie súčasného dieťaťa je potrebné tak pre teóriu, ako aj edukačnú realitu. Úlohou edukačných vied je aj vytvorenie spoľahlivej stratégie a možnosti pre učiteľov skúmať dieťa z pedagogického aspektu a uhla pohľadu. A to nielen deti ako sociálnu či ontogenetickú skupinu, ale hlavne jedinečnú individualitu v edukačných situáciách a pre edukačné plánovanie. Keďže detstvo je sociálnym konštruktom, vyvíja sa aj žiak aj jeho chápanie v súčasnosti [23]. Ak na dieťa pozeráme ako na sociálny konštrukt je zrejmé, že sa vždy musíme učiť o detstve a deťoch. V triede sa ocitajú žiaci z rôzneho sociálneho prostredia a žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, žiaci z úplných a neúplných rodín, žiaci z rodín, ktorých rodičia uzavreli manželstvo a z rodín, kde biologickí rodičia žijú v kohabitantom vzťahu, ako aj žiaci z rodín rekonštituovaných, kedy len jeden z rodičov predstavuje biologického rodiča žiaka, žiaci adoptovaní, žiaci, ktorých jeden, prípadne aj obaja rodičia nepochádzajú z krajiny, v ktorej sa ich dieťa vzdeláva. Zmeny spoločnosti a aj rodinného prostredia a nárast diverzity žiakov vo vzdelávaní vyžadujú od učiteľa poznávanie žiakov a ich sociokultúrneho prostredia. Pri zabezpečovaní a realizácii výučby by mal učiteľ vychádzať nielen z všeobecne platných vývinových charakteristík žiaka na prahu vzdelávania, ale najmä z úrovne aktuálneho rozvoja žiaka v duchu teórie L. S. Vygotského [45, 46, 47]. Teória síce vymedzuje charakteristiky žiaka na prahu vzdelávania napr. prostredníctvom kritérií školskej pripravenosti, avšak aj napriek tomu by poznávanie žiaka vo vzdelávaní malo byť neoddeliteľnou súčasťou vo vzdelávaní.

Pregramotné spôsobilosti žiaka v kontexte predprimárneho vzdelávania a školskej pripravenosti

Každé dieťať, bez ohľadu na rodinné prostredie by malo pri vstupe do základnej školy spĺňať isté kritériá. To, aké dieťa na prahu vzdelávania – začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky malo byť je už dlhodobo predmetom posudzovania jeho školskej pripravenosti. Chápanie pojmu školská pripravenosť je rozšírený o špecifiká konkrétneho sociokultúrneho prostredia a predstavuje schopnosť dieťaťa spĺňať a zvládať požiadavky školy na začiatku školskej dochádzky. Školská pripravenosť teda nie je vlastnosť dieťaťa ale relatívny pojem, ktorý vyplýva z aktuálnych požiadaviek spoločnosti. Predstavuje súhrn poznatkov, schopností a zručností, ktoré má mať dieťať pred nástupom do školy primerane osvojené, aby zvládlo svoje povinnosti školáka. Dosiahnuť tieto kritéria mu pomáha aj absolvovanie predprimárneho vzdelávania. Pojem školská pripravenosť v sebe obsahuje aj požiadavky na pregramotné spôsobilosti dieťaťa. Pregramotnosť chápeme v súlade so Zápotočnou [56] ako veľmi rozsiahlu, do ktorej vstupuje viacero domén a Kucharskou [17] ako súbor postupne sa rozvíjajúcich predpokladov pre čítanie písanie u detí pred nástupom do školy. Pod týmto pojmom chápeme nielen konkrétne predčitateľské a predpisateľské schopnosti a zručnosti dieťaťa, ale aj schopnosti, ktoré má dieťa dosiahnuť pre začiatkom povinnej školskej dochádzky a okrem jazykových, kognitívnych a percepčno-motorických schopností má veľký význam aj emocionálna a postojoivá zložka, ktorá je veľmi dôležitá a umožňuje vlastnú aktivizáciu jednotlivca a pochopenie zmysluplnosti čítania a písania [17]. Viacerí autori [24, 55] poukazujú na význam pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy pre rozvoj gramotnosti. Výučbu začiatočného čítania a písania determinujú obsiahnuté nielen pregramotné spôsobilosti jazykovej povahy, ale aj mnohé iné faktory obsiahnuté napr. aj v kritériách pripravenosti dieťaťa. Dosiahnutie školskej pripravenosti a aj istej úrovne pregramotných spôsobilostí je spojené najmä s dvoma sociálnymi skupinami, v

ktorých dieťa pôsobí, a to s rodinou a s materskou školou. Prostredníctvom plnenia cieľov vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike dochádza aj k rozvoju pregramotných spôsobilostí detí. V inovovanom kurikulumnom dokumente pre materské školy [41] sa obsah vzdelávania v materskej škole vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach: – Jazyk a komunikácia, – Matematika a práca s informáciami, – Človek a príroda, – Človek a spoločnosť, – Človek a svet práce, – Umenie a kultúra, – Zdravie a pohyb. K rozvoju pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy dochádza najmä prostredníctvom špecifických cieľov v oblasti Jazyk a komunikácia. Vzdelávacie štandardy v tejto vzdelávacej oblasti sa členia na dve časti. Prvá sa týka hovorenej reči, ktorú tvoria tri podoblasti. V podoblasti artikulácia a výslovnosť je formulovaný výkonový štandard, na základe ktorého má dieťa na konci predprimárneho vzdelávania vyslovovať správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny. Druhou podoblasťou je gramatická správnosť a spisovnosť hovorenej reči a na základe výkonových štandardov dieťa na konci predprimárneho vzdelávania: – formuluje gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia, – rozumie spisovnej podobe jazyka. V tretej podoblasti sa kladie dôraz na sociálnu primeranosť používania jazyka a dodržiavanie komunikačných konvencií. Druhá časť výkonových a obsahových štandardov je zameraná na dva kľúčové aspekty písanej reči a písanej kultúry – jej obsah a formu, pričom sa vychádza z predpokladu, že prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. Najprv sa kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči a jej rozličných žánrov. Výkonové štandardy v tejto časti sú členené do štyroch podoblastí, zameraných na chápanie funkcií písanej reči, porozumenie explicitného a implicitného významu textu a znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči. Na to nadväzuje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči a písanej kultúry. Poznávanie formy sa nechápe ako priamy nácvik či vyučovanie, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností. Dôležité sú tu tak predchádzajúce skúsenosti s obsahmi, ako aj ďalšie, čoraz bohatšie skúsenosti s formou, príležitosti na jej skúmanie, objavovanie a chápanie. Do tejto časti je okrem podoblasti fonológie (fonematického uvedomovania) a grafomotoriky zahrnutá aj podoblasť poznávania knižných konvencií a utvárania konceptu tlače. Z uvedených dokumentov je zrejmé, že cielene smerujú k tomu, aby dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dosiahlo školskú pripravenosť pre vstup do základnej školy, ako aj istú úroveň pregramotných spôsobilostí pre ďalšie vzdelávanie na primárnom stupni vzdelávania. Pre dosiahnutie školskej pripravenosti sa počíta s možnosťou i potrebou „prípravy“ dieťaťa na školu, čím podstatne vyššia zodpovednosť prechádza na vonkajšie – sociálne prostredie – pôsobenie rodiny a materskej škôl [54].

Diverzita žiakov na prahu vzdelávania a špeciálne výchovnovzdelávacie potreby

Aj napriek splneniu požiadaviek pre zaškolenie dieťaťa obsiahnutých v kritériách školskej pripravenosti, sa v súvislosti s nadobudnutím novej spoločenskej roly – roly žiaka môžu stať zreteľnejšie isté charakteristické znaky, ktoré môžu učiteľovi napovedať, že môže ísť o žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Títo žiaci ktorí predstavujú osobitnú skupinu žiakov vo vzdelávaní v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. V tejto súvislosti máme na mysli najmä žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a správania, ktorých prejavy sú síce vo výkone a správaní dieťaťa manifestované už aj v nižšom veku, ale pred vstupom do základnej školy neovplyvňujú tak výrazne jeho úspešnosť ako v konečnom dôsledku môžu ovplyvniť jeho úspešnosť v škole. Aj vzhľadom na inkluzívne trendy vo vzdelávaní sa títo žiaci v súčasnosti vzdelávajú v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v segregovaných a integrovaných

podmienkach v Slovenskej republike už v roku 1993 zrovnoprávnila Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže so zdravotným postihnutím z roku 1993 a následne sa táto koncepcia premietla aj do príslušných paragrafov zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami upravuje v súčasnosti aj zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (ďalej školský zákon) v znení neskorších predpisov [53]. Podľa tohto zákona (§ 2 písmeno j – q) je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiak uvedený v písmenách k) až q) uvedeného zákona, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu. Za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v zmysle platných legislatívnych predpisov považovaný žiak so zdravotným znevýhodnením (žiak so zdravotným postihnutím, chorý alebo oslabený, žiak s vývinovými poruchami, žiak s poruchou správania, s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím) žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiak nadaný [53]. Zastúpenie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v základných školách sa každoročne mení, avšak počty individuálne integrovaných žiakov okrem iného určite poukazujú aj na potrebu vzdelávania a prípravy učiteľov pre prácu s touto špecifickou skupinou vo vzdelávaní.

Tabuľka 1 – Počty Individuálne integrovaní žiaci v základných školách v rokoch 2010/2011 – 2015/2016 (spracované podľa štatistických ročeniek školstva)

ROK Typ postihnutia	2010/2 011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/2 014	2014/ 2015	2015/ 2016
Syndróm autizmu	145	189	233	301	406	491
Mentálne postihnutie	3645	3743	3563	3523	3652	3882
Sluchové postihnutie	314	330	330	350	358	367
Zrakové postihnutie	243	244	259	266	269	238
Naruš. kom. sch. – NKS	782	869	999	1200	1448	1602
Telesné postihnutie	971	930	664	637	590	555
Poruchy správania	1318	1488	820	764	778	711
Vývin. poruchy učenia	10826	12057	11695	12284	13765	13368
Intelektovo nadaní	532	647	714	704	920	775
Žiaci zo SZP	-	-	52305	55374	20785	11532

Pozn.: údaje o počtoch žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú dostupné od rok 2012ú2013; upravené podľa štatistický ročeniek školstva v školských rokoch 20102011 – 2015/2016, cit. 2016-07-27, dostupné na internete [http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page id=9600](http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page%20id=9600)

Pomerne vysoko zastúpenou skupinou detí na prahu vzdelávania v Slovenskej republike sú deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP). Dieťaťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dieťa v zmysle ustanovenia § 2 písm. p) zákona

č . 245/2008 Z. z. [53]. Toto dieťa je zároveň dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie sa považuje prostredie, ktoré charakterizujú aspoň tri z nasledovných kritérií: – rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie (socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú); -chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa; – aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie; -nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie; – nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, postele, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC; – vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí; – rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite; – sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti. Za sociálne znevýhodňujúce prostredie považujeme také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. Dieťa, ktoré z takéhoto prostredia pochádza, je týmto prostredím znevýhodňované, avšak tento efekt nemusí byť trvalý [16]. Rovnako ako aj iné deti aj dieťa zo SZP by malo pri vstupe do základnej školy spĺňať isté kritériá.

Z toho dôvodu by už na začiatku povinnej školskej dochádzky v prípravnom období vyučovania začiatočného čítania a písania mala byť pozornosť učiteľa venovaná vstupnému diagnostikovaniu žiaka a ním dosiahnutej úrovne pregramotných spôsobilostí. V súčasnosti sa za najsilnejšie prediktory úrovne ranej gramotnosti, ako aj špecifických porúch učenia v zmysle jazykovo-kognitívneho prístupu považujú procesy jazykovej povahy ako fonematické uvedomovanie (presné rozlišovanie a opakovanie slov a uvedomovanie si ich hláskovej štruktúry), krátkodobá pracovná pamäť, rýchle automatické pomenovanie (RAN). Ďalšie významné schopnosti sú naratívne zručnosti, gramatický cit a porozumenie reči. Vzhľadom na skutočnosť, že slovenský jazyk má vyššiu konzistenciu písanej a fonetickej podoby jazyka a fakt, že otázka, či sú vizuálne procesy, spracovávanie písanej informácie iba vstupom ku kľúčovým procesom alebo je ich úloha skutočne dôležitejšia [36] považujeme za dôležité zamerať svoju pozornosť pri poznávaní a diagnostikovaní žiaka aj na diagnostikovanie úrovne zrakovej percepcie a diferenciacie, sluchovému rozlišovaniu, zmyslu pre rytmus, grafomotorickým a vizuomotorickým schopnostiam, stranovej a priestorovej orientácii, výslovnosti, slovnej zásobe a vyjadrovacím schopnostiam. Vzhľadom na skutočnosť, že dieťa je ovplyvňované jeho sociokultúrnym prostredím, ktoré môže byť veľmi rôznorodé je dôležité, aby učiteľ dokázal prostredníctvom diagnostických postupov a stratégií diagnostikovať aktuálnu úroveň rozvoja žiaka na prahu vzdelávania.

Možnosti poznávania detí na prahu vzdelávania

V súčasnosti majú učitelia v predprimárnom a aj primárnom vzdelávaní možnosť využívať viaceré testy zamerané na diagnostikovanie dieťaťa/žiaka na prahu vzdelávania a vybraným z nich sa v texte venujeme. Ako sme už uviedli vo vzťahu k ďalšiemu rozvoju gramotnosti ako aj vo vzťahu k rizikovým prejavom žiakov sa ako významné v súčasnosti javí najmä úroveň pregramotných spôsobilostí jazykovej povahy. Práve na diagnostikovanie a poznávanie tejto oblasti rozvoja osobnosti žiaka je určený *Test prediktorov gramotnosti*. Cieľom testu prediktorov gramotnosti určeného pre deti na konci predprimárneho vzdelávania, resp. pre žiakov na začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky je identifikovať žiakov u ktorých existuje riziko, že budú mať ťažkosti s osvojovaním si písanej reči. Test pozostáva z ôsmich subtestov a ako jeden z mála testov nie je založený na hodnotení žiaka učiteľom, ale na výsledkom priameho diagnostikovania žiaka. Autorky odporúčajú individuálnu administráciu, ktorá je síce pomerne časovo náročná ale speje k relevantným zisteniam. Uvedený test ponúka

normy pre deti na konci predprimárneho vzdelávania (diagnostikované v mesiacoch január až jún) a pre žiakov na začiatku plnenia školskej dochádzky navštevujúce 1. ročník základnej školy (v mesiacoch september až december) [24]. V procese výučby získava učiteľ o žiakoch prostredníctvom svojho vnímania a implicitného diagnostikovania, ako aj prostredníctvom svojho hodnotenia a pozorovania žiakov pri práci isté poznatky, ktoré môže napr. využiť pri vyplňaní dotazníkov. Ich vyplňanie sa síce opiera o schopnosti posudzovania učiteľov, avšak ich vyplnenie vyžaduje menej času, ako individuálne diagnostikovanie žiakov. B. Váryová [43] publikovala *Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti* pre učiteľov primárneho vzdelávania štyri dotazníky určené pre 1. – 4 ročník základnej školy. Dotazníky sú určené priamo pre učiteľov/učiteľky primárneho vzdelávania (učiteľ/ka ho vyplňa pre každého žiaka samostatne) umožňujú v rámci triedy identifikovať žiakov, ktorí majú v sledovaných oblastiach (hovorenie – orálna reč a jazykovo-kognitívne schopnosti, čítanie a oblasť písanie a pravopis) ťažkosti a zaostávajú za ostatnými spolužiakmi, resp. ak odhaliť žiakov, s veľmi dobrými gramotnostnými vedomosťami a schopnosťami. Na základe analýzy výsledkov a zorientovania sa vo výkonoch a schopnostiach jednotlivých žiakov by mala byť učiteľka následne spôsobilá adekvátne poradiť rodičom, resp. poskytnúť žiakom stimuláciu počas výučby, aby sa podnecoval ich ďalší rozvoj. Normy sú spracované pre celkové skóre aj pre tri oblasti schopností pre každý ročník samostatne, čo umožňuje diferencovaný pohľad na profil gramotnosti žiakov. Autorky B. Kasáčová a D. Sitková [14] vyvinuli a overili *Diagnostické depistážne dotazníky* určených pre učiteľov/učiteľky predprimárneho vzdelávania, pre rodičov, ako aj pre učiteľov/učiteľky primárneho vzdelávania. Spôsob vyhodnocovania sa taktiež opiera o schopnosti posudzovania pozorovateľov (učiteľiek, rodičov, experta), pomáha vyhľadávať žiakov ohrozených rizikovým vývinom v oblasti učenia, určiť mieru rizika vzniku ŠPU a zachytiť konkrétnu problematickú oblasť, resp. kombináciu viacerých oblastí signalizujúcich problémy v učení. Dotazníky obsahujú pozitívne formulované výroky popisujúce jednotlivé činnosti a prejavy v schopnostiach žiaka so zameraním na odhalenie deficitov v oblastiach dyslexie, dysgrafie, dyskalkúlie, dyspraxie, resp. prítomnosti neverbálnych nežiadúcich prejavov emócií. Diagnostik (rodič, učiteľ/ka) sa v dotazníku vyjadrujú k jednotlivým položkám popisujúcim činnosti a prejavy schopností detí/žakov a ich úlohou je označiť vždy jednu z uvedených možností vyjadrených 5-stupňovou numerickou škálou. Na schopnosti posudzovania učiteľov je založený aj *Depistážny hárok o dieťati k diagnostikovaniu porúch správania a porúch aktivity a pozornosti*, ktorého cieľom je prostredníctvom vyplneného depistážneho nástroja/záznamového hárku získať informácie o prejavoch správania sa žiaka mladšieho školského veku. Výsledky slúžia k vyhľadávaniu/depistáži a prevencii porúch správania a porúch aktivity a pozornosti. Jeho vyplnenie môže učiteľovi/učiteľke pomôcť jednoduchšie rozlíšiť poruchy správania od porúch aktivity a pozornosti, čo má kľúčový význam pri predchádzaní vzniku tzv. sekundárnych porúch správania a následne aj špecifických porúch učenia a získať informáciu o miere rizika prítomnosti porúch aktivity a pozornosti [13].

Spomenuté diagnostické nástroje môžu byť vhodnou pomôckou učiteľa pri poznávaní žiaka na prahu vzdelávania. Pri ich aplikácii by však mal učiteľ/učiteľka mať na zreteli, že úroveň rozvoja spôsobilostí žiaka na prahu vzdelávania je podmienená nielen jeho vývinovým zrením, ale musí byť podnecovaná aj zvonku. Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania je podporovať rozvoj dieťaťa tak, aby na konci vzdelávania splnilo požiadavky kladené na vstup do základnej školy. Skutočnosť na Slovensku je však taká, že nie vždy každé dieťaťo materskú školu navštevuje tak dlho, aby v prípade,

že dieťaťa pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia dokázalo pôsobenie predprimárneho vzdelávania eliminovať a do istej miery tak zastúpiť nepodnetné, resp. málo podnetné sociálne znevýhodňujúce rodinné prostredie. Na prahu povinného vzdelávania tak učitelia ako aj odborní zamestnanci musia veľmi citlivo pristupovať k diagnostikovaniu žiaka, nakoľko manifestované prejavy žiaka môžu byť prejavom nielen špeciálnych výchovnovzdelávacích potrieb, ale aj môžu byť aj dôsledkom inej príčiny. Ako sme uviedli v texte, výsledky vzdelávania a domnievame sa, že aj vstupné charakteristiky žiakov detí/žiakov na prahu vzdelávania ovplyvňujú mnohé faktoroy (socioekonomický status, charakteristika rodinného prostredia, imigrantský pôvopd,...). Rozmanitosť populácie, individuálne charakteristiky a ich príslušnosť k rôznym kultúrnospoločenským entitám vytvárajú heterogenitu a širokú varietu edukačných potrieb žiakov v edukačnom procese [6]. Spomenuté diagnostické nástroje môžu slúžiť nielen na identifikovanie žiakov s rizikovými prejavmi, ale najmä zistiť úroveň rozvoja jednotlivých žiakov triedy v sledovaných oblastiach. Dôležité je, ako učiteľ so svojimi zisteniami ďalej v triede pracuje. Diagnostické zistenia, získané napr. aj použitím spomenutých diagnostických nástrojov by mali viesť k adresnému plánovaniu výučby s ohľadom na potreby vzdelávaných žiakov.

Vzdelávanie a efektivitu vzdelávania ovplyvňujú však nielen teoretické poznatky a odborné zručnosti pre získavanie informácií o dieťati a úrovni jeho aktuálneho rozvoja, ale aj postoje učiteľov. Práve preto sa venujeme vybraným výskumom venovaným skúmaniu postojov učiteľov a študentov učiteľstva k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

Postoje učiteľov k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami

vzhľadom na trendy transformácie rodiny, narastajúcemu multikulturalizmu považujeme za dôležité upriamiť pozornosť na postoje učiteľov. viacerí autori zdôrazňujú postoje učiteľov ako rozhodujúcu zložku pri zabezpečovaní úspešného začlenenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu. postoje učiteľov môžu mať výrazný vplyv na spôsob realizácie výučby a komunikáciu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami [27].

3.1 Špeciálne výchovnovzdelávacie potreby a postoje učiteľov

Viaceré výskumy sú venované analýze postojov učiteľov a študentov učiteľstva k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi potrebami, resp. k žiakom s vývinovými poruchami učenia a vybraným z nich sa venujeme. Vplyv vzdelávania a pregraduálnej prípravy v oblasti špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania bol preukázaný vo viacerých výskumoch (Van Reusen et al, 2000, Pearson et al, 2003 podľa Hassanein [12]). Jedným z takých výskumov je aj výskum realizovaný na vzorke 122 učiteľov primárneho vzdelávania (1- 6 ročník) [38] pomocou dotazníka ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale Wilczenski, 1992 podľa [49]) a zistili, že učitelia, ktorí vo vzdelávaní absolvovali predmety z oblasti špeciálnej pedagogiky mali pozitívnejšie postoje k implementácii inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní. Avšak väčšina týchto respondentov uviedla, že absolvované pregraduálne vzdelávanie ich nevybavilo takými zručnosťami, aby mohli čeliť výzvam a ťažkostiam pri výučbe žiakov so špecifickými poruchami učenia [38]. Výskum Ellinsa and Portera [38] preukázal pozitívny vplyv vzdelávania v oblasti špeciálnej pedagogiky u učiteľov sekundárneho vzdelávania na budovanie ich proinkluzívnych postojov. Shaddock, Giorcelli, & Smith (2007 podľa [50]) uvádzajú, učitelia primárneho vzdelávania (základných škôl) vykazujú vo výskumoch pozitívnejší prístup ku vzdelávaniu žiakov s poruchami učenia ako ich kolegovia pôsobiaci v sekundárnom vzdelávaní (na stredných školách). Konštatujú, že to môže byť aj z toho dôvodu, že integrácia/inklúzia týchto žiakov sa v porovnaní so strednými

školami vo väčšej miere aplikuje v základných školách. Učitelia základných škôl vyjadrujú taktiež aj pozitívnejšie postoje k diferenciacii obsahu vzdelávania ako ich kolegovia zo stredných škôl (sekundárneho vzdelávania). Campbell et al [4] na základe výskumu na vzorke 274 študentov učiteľstva konštatuje, že vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky má pozitívny vplyv na budovanie proinkluzívnych postojov. Lambe [18] zistila, že úspešná pedagogická prax v (jazykovo) neselektívnom prostredí mala najpozitívnejší vplyv na všeobecné postoje voči začleneniu. Študenti učiteľstva tak majú väčšiu možnosť pracovať s žiakmi s rozdielnym sociokultúrnym pozadím, vrátane tých, ktorí môžu mať rôzne špeciálne výchovnovzdelávacie potreby a ich postoje ovplyvnila skutočnosť, že inkluzívnu prax majú možnosť vidieť a zažiť.

Naopak existujú však aj výskumy, ktoré preukázali, že vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky má malý (ak vôbec nejaký dopad) na zmenu vnímania a postojov k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Winter [49] zisťoval u 203 učiteľov v Severnom Írsku názory na ich prípravu pre prácu v inkluzívnom prostredí. Vo svojom výskume využíval metódy kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. Až 71 % výskumnej vzorky respondentov predstavovali učitelia s praxou od šesť do pätnásť rokov. Zistil, že až 89% respondentov sa na základe absolvovaného pregraduálneho vzdelávania necítilo byť pripravených na vyučovanie v inkluzívnom prostredí. Výsledky ďalej ukazujú, že učitelia v triedach pracujú so širokým spektrom žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Dôsledkom toho je, že veľký počet učiteľov môže postrádať sebadôveru pri uspokojovaní potrieb žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Realizovaný výskum preukázal nielen potrebu, ale aj záujem učiteľov o predmety týkajúce sa výučby žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v pregraduálnej príprave. Napríklad Stella, Forlin a Lan (2007 podľa [50]) realizovali výskum na vzorke 213 študentov učiteľstva v Hongkongu pred a po absolvovaní venovanému vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. V posteste bol síce preukázaný štatisticky významný rozdiel a postoje študentov učiteľstva k žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami boli síce pozitívnejšie, avšak študenti mali aj po absolvovaní tohto vzdelávania obavy pred samotným vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Prikláňame sa k názoru Hassaneina [12], že napriek tomu, že mnohé štúdie preukázali pozitívny vplyv na budovanie proinkluzívnych postojov učiteľov vzhľadom na skutočnosť, že existujú výskumy, ktoré tieto zistenia nepotvrdzujú tak nemôžeme automaticky počítať s proinkluzívnymi postojmi u všetkých učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie v oblasti špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania v pregraduálnej príprave. Zaujímavosťou je však fakt, že konštatuje, že učitelia s magisterským a vyšším vzdelaním vo výskumoch vykazujú pozitívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami ako ich kolegovia s nižším ako magisterským vzdelaním [12]. To v podstate do istej miery potvrdzuje vplyv vzdelávania na budovanie proinkluzívnych postojov o učiteľov.

3.1 Rozvíjanie proinkluzívnych postojov v pregraduálnej príprave a v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov

Elhoweris a Alsheikh [8] naznačujú, že postoje učiteľov môžu byť pozitívne ovplyvňované zvyšovaním poznatkov o žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a taktiež aj o možnostiach, ako upokojovať ich špeciálne výchovnovzdelávacie potreby v triede. Uvádzajú, že vzdelávacie programy pre učiteľov by mali obsahovať viac alternatívnych štýlov a vzdelávacích stratégií, ktoré by následne mohli využívať v reálnej edukačnej praxi. Ako prínosné považujú pozývať ako hostí na

výučbu študentov osoby so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a v pregraduálnej príprave na výučbe v edukačných aktivitách simulovať postihnutie (napr. v našich podmienkach aj prostredníctvom tvorivej dramatiky). Forlin et al [10] dospeli k záveru, že ak u učiteľov v pregraduálnej príprave máme vyvíjať pozitívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu, tak súčasťou ich prípravy na profesiu by mala byť priama interakcia s osobami so špeciálnymi potrebami, nadobúdanie sebadôvery pre výučbu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami prostredníctvom priamych výučbových činností (napr. v priebehu praxe počas pregraduálnej prípravy) a adekvátne legislatívne povedomie o problematike inkluzívneho vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Hassanein [12] konštatuje, že dlhotrvajúca prax v inkluzívnom prostredí, pozitívne skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním a adekvátne absolvované vzdelávanie môžu viesť k pozitívnym postojom k inklúzii a inkluzívnemu vzdelávaniu. Zároveň poukazuje na nevyhnutnosť profesijného rozvoja zameraného na budovanie proinkluzívnych postojov u učiteľov. Konštatuje, že učitelia boli viac naklonení k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s telesným a senzorickým postihnutím ako k žiakom s mentálnym postihnutím a poruchami správania. Rink (2002 podľa [3]) uvádza, že učitelia v inkluzívnom prostredí by mali pre svojich študentov vedieť poskytnúť vzdelávací obsah primerane na úrovni ich vývinu, dostatok možností na aktívne zapojenie sa do výučby a neustálu a adresnú spätnú väzbu a objektívne hodnotenie vzdelávacích výsledkov. Tieto oblasti poukazujú na významné zručnosti učiteľov pri vytváraní interaktívneho a citlivého výučbového prostredia.

3.1 Rozvíjanie proinkluzívnych postojov v pregraduálnej príprave a v kontinuálnom vzdelávaní

Koniec 20. storočia je poznačený vysokou profesionalizáciou starostlivosti o dieťa [34] a vzhľadom na narastajúcu diverzitu v triedach, narastajú aj požiadavky na učiteľa. Výučba je stále viac vnímaná ako profesionálna činnosť vyžadujúcu starostlivú analýzu každej situácie, plánovanie cieľov a vytváranie vhodných vzdelávacích príležitostí a následne dokázať zhodnotiť dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov a reagovať tak na vzdelávacie potreby jednotlivcov. Diverzita spoločnosti a rodinného prostredia detí a žiakov si práve túto starostlivú analýzu vyžaduje a následne vytváranie vzdelávacích príležitostí by malo byť učiteľom v zmysle reflexívnej výučby dôsledne aj spätne reflektované. Poznávanie žiaka na začiatku školskej dochádzky ba mylo vychádzať z poznania užšieho sociokultúrneho prostredia žiaka. Samotní učitelia môžu na základe diagnostikovania identifikovať ako kompetentné a schopné, prípadne ako nadané, kreatívne a taktiež môžu vo svojej triede identifikovať deti a žiakov, ktoré potrebujú vo vzdelávaní väčšiu podporu a vedenie [7].

Za posledných niekoľko rokov môžeme viac ako kedykoľvek predtým pozorovať v edukačnej praxi väčšie uvedomovanie si premien detí. Premeny charakteristík žiakov vo vzdelávaní sú aj dôsledkom narastajúcej diverzity v edukačnom prostredí, ktorú v súlade s J. Duchovičovou [6] chápeme ako rozmanitosť vyplývajúcu zo špecifik rasy, etnického pôvodu, jazyka, kultúry, náboženstva, pohlavia, socio-ekonomického statusu, imigračných okolností a pod. Hoci je báza poznatkov o žiakoch vo vzdelávaní vďaka výskumom čoraz bohatšia aj vďaka informáciám od učiteľov z praxe [7], je nevyhnutné naďalej venovať poznávaniu žiakov na prahu vzdelávania. Učitelia v predprimárnom a primárnom vzdelávaní zohrávajú kľúčovú rolu v transformácii medzi predpísaným, štátom regulovaným kurikulumom na kurikulum rešpektujúce individuálne potreby žiaka, ako aj vo vzťahu k potrebám ich sociokultúrneho prostredia. Ak majú učitelia primárneho vzdelávania túto významnú úlohu adekvátne plniť, nie je to možné bez diagnostikovania žiaka na začiatku školskej dochádzky. V tejto súvislosti však

považujeme za dôležité venovať sa aj vlastnému profesijnému rozvoju a neustálemu štúdiu odbornej literatúry, v ktorej sú trendy ovplyvňujúce vzdelávanie dôsledne analyzované. Je však nesmierne dôležité tieto poznatky nebrať v individuálnych prípadoch ako nemenné, ale vnímať ich ako dôvod pre diferenciáciu svojho pôsobenia v triede a vyrovňovanie šancí vo vzdelávaní.

Záver. Na základe dostupných a aj v tomto texte uvedených zdrojov môžeme konštatovať, že predmetom vzdelávania a prípravy učiteľov by mali byť určite predmety špeciálna pedagogika ako aj predmety venované problematike inkluzívnemu vzdelávaniu. Vo vzdelávaní učiteľov a ich ďalšom pôsobení v edukačnej praxi však zohráva aj poznanie legislatívnych východísk vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Práve toto teoretické poznanie tvorí východiskovú bázu pre uplatnenie adekvátnych didaktických spôsobilostí a diferenciáciu výučby vo vzťahu k cieľovej skupine vzdelávaných. Bolo by vhodné poučiť sa z realizovaných výskumom v zahraničí a nastaviť vzdelávanie tak, aby sme v príprave a kontinuálnom vzdelávaní rozvíjali nielen poznatky o žiakoch so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a metódy diferenciácie učebných úloh, ale aj pozitívne postoje k vzdelávaným žiakom, ktoré sa odzrkadľujú vy riadení triedy ako aj v každodennej komunikácii. A ak chceme skutočne ovplyvňovať aj postoje učiteľov musíme mať na zreteli, že tie sa ťažko ovplyvňujú vo výučbe realizovanej prostredníctvom hromadných prednášok, ale oveľa ľahšie sa formujú v menších skupinách [26] cez pravidelné diskusie a riešenie problémov v prípadových štúdiách z prostredia inkluzívneho vzdelávania [2]. Proinkluzívne postoje učiteľov, ochota prijať každého jednotlivca s jeho individuálnymi špecifikami tvorí základ pre také edukačné stratégie vo vzdelávaní, ktoré budú podporovať rozvoj každého jednotlivca v duchu Vygotského teórie rozvoja osobnosti žiaka.

Literatúra:

1. Babiaková, S. 2015. Diagnostikovanie a sledovanie pokrokov detí v začiatočnom čítaní. In *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2015, s. 251-264.
2. Boling, E. 2007. 'Yeah, but I still don't want to deal with it'. *Changes in a Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion*. *Teaching Education*, 18 (3), s.217-231.
3. Byra, M. 2006. Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, M.O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (449-466). London: SAGE Publications. Dostupné na http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Byra_2006_Teaching_Styles_and_Inclusive_Pedagogies.pdf
4. Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379. dostupné na <https://core.ac.uk/download/files/310/10875683.pdf>
5. Duchovičová, J. a kol. 2012. *Diverzita v edukácii*. Nitra : UKF.
6. Duchovičová, J. a kol. 2013. *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra : UKF.
7. Dunlop, A. E. 2015. The Developing Child in Society. In Reed, M, Walker, R. *An Introduction to Early childhood*. London : Sage, s. 142 – 154.
8. Elhoweris, H., Alsheikh, N. 2006. Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115-118, dostupné na <http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/%D7%97%D7%95%D7%9C%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%99%D7%AA/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/Elhoweris,%20Alsheikh%20-%202006%20-%20Teachers%E2%80%99%20attitudes%20toward%20inclusion.pdf>
9. Ellins, J., Porter, J. 2005. Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.dostupné na <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x/epdf>

10. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. 2011. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>
11. Gustafsson, J. E., Yang Hansen K, Rosén, M. 2013. Effects of Home background on students achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*. Boston : s. 181-285
12. Hassanein, E.E.A. 2015. *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
13. Kasáčová, B. Sabo, R. 2013. Depistážny hárok o dieťati k diagnostikovaní porúch správania a porúch aktivity a pozornosti. In Kasáčová, B., Cabanová, M. 2013. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013, príloha 1.
14. Kasáčová, B., Sitková, D. 2013. Špecifické poruchy učenia – diagnostické možnosti a ich overovanie. In Kasáčová, B., Cabanová, M. 2013. *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013, s. 107 – 147.
15. Kosová, B. et al. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
16. Kovalčíková, I. 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 5, 2014, č. 1, dostupné na internete http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf
17. Kucharská A. 2014. *Riziko dyslexie*, Praha: UK, 2014.
18. Lambe, J. 2007. Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377. dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814470.pdf>
19. Kahn G.L., Lindstrom, L., Murray, CH. 2014. Factors Contributing to Preservice Teachers' Beliefs about Diversity
20. Lemešová, M. 2010. Problémové dieťa v škole. In Valihorová, M., Kaliská, L. (eds.) *Zdravá škola*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2010, pp. 366 – 370.
21. Lipnická, M. 2015. Poradenstvo pedagogických zamestnancov v školách : Pomoc pri riešení problémov. *Manažment školy v praxi*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016, s. 6-9.
22. Mahat, M. 2008. The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education *International Journal of Special Education*, 23 (1) 82-92. dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
23. Mareš, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013.
24. Mikulajová, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012.
25. Miliband D. 2006. Choice and Voice in Personalised Learning. *Personalising Education*. OECD, 2006, [on-line]. [2013-07-08] dostupné na: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>
26. Mintz, J. 2007. Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, vol 22, no 1, pp. 3 – 8. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x
27. Wagithunu, M. N. 2014. Teachers' Attitudes as a Factor in the Realization Inclusive Education Practice in Primary Schools in Nyeri Central District. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5(5), s. 117 – 134. Doi:10.5901/mjss.2014.v5n5p
28. Oberhuemer, P., Colberg-Schrader, H. 1999. The changing practitioner role in early childhood centres: Multiple shifts and contradictory forces. In *International Journal of Early Years Education*, 7 (3), 249-257.
29. Opravilová, E. 2013. *Obrázky dětství a vzdělávání dětství*. In Hejlová, H. et. al. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova.
30. Pollard, A. (2011) *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group..
31. Reed, M, Walker, R. 2015. *An Introduction to Early childhood*. London: Sage.

- Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards, *Journal of In-Service Education*, 27 (3), pp. 465 – 476, DOI: 10.1080/13674580100200164
32. Rieser, R. 2011. Disability, human rights and inclusive education and why inclusive education is the only educational philosophy and practice that make sense in today's world. In Richards G., Armstrong F.. *Teaching and learning in inclusive classroom*. London, New York : Routledge, s. 156-169.
 33. Sandin, B. 1995. "The Century of the Child". On the Changed Meaning of Childhood in the Twentieth Century. (on-line) dostupné na. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:511663/FULLTEXT02.pdf>
 34. Sikorová, Z., & Horsley, M. 2014. Classroom Teaching and Learning Resources: International Comparisons from TIMSS. A Preliminary Review. *Orbis scholae*. 2014, roč. 8, s. 43-60.
 35. Slezáková, T. 2012. Diverzita – teória čítania a poruchy učenia. In Duchovičová, J. a kol. *Diverzita v edukácii*. Nitra : UKF, 2012, s. 98 – 117.
 36. Solomon M. Z., Morocco C. C. 1999. *Diagnostic Teacher. The diagnostic teacher*. New York: Teacher College Press, s. 231- 246.
 37. Subban, P., Sharma, U. 2006. Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *The International Journal of Special Education*, 21(1), pp. 42-52.
 38. Symeonidou, S., Phtiaka, H. 2009. Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 543–550. doi:10.1016/j.tate.2009.02.001
 39. Šnídlová M. 2012) Profesionálne štandardy v kariérnom raste pedagogických a odborných zamestnancov. *Pedagogické rozhľady*, r. 21, č. 1-2, s. 27 – 31.
 1. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2015.
 40. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994. [online] [cit. 2006-11-30] Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
 41. Váryová, B. 2012a. Dotazníky pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti. In Milujajová a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 108 – 125.
 42. Váryová, B. 2012b. Skúšky čítania pre mladší školský vek. In Milujajová a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 126 – 159.
 43. Vygotskij, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha: SPN, 1976. 363 s.
 44. Vygotskij, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1934.
 45. Vygotskij, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha : Portál, 2004.
 46. Waller, T. 2014. Modern Childhoods: Contemporary Theories and Children's Lives. In Waller, T., Davis, G. *An Introduction to Early Childhood*. Los Angeles : SAGE, 2014, s. 27 – 46.
 47. Winter, E. 2006. Initial Teacher Education: Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. online dostupné na <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x/epdf>
 48. WOODCOCK, S. 2013. Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
 49. Woodcock, S., Hemmings, B., Kay, R. 2012. Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers' Concerns and Self-Efficacy about Inclusion?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n>
 50. Wright, H. R. 2015. *The Child in Society*. London : Sage, 2015. Babiaková S., Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. [w:] *Pedagogické rozhľady*, roč. 23, č. 2, s. 1 – 3
 2. Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
 51. Zápotočná O.2002. Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2002/2003, roč. 49, č. 1-2, str. 2-16.

52. Zápotočná O., Petrová Z. 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ. Trnava : PF TU, 2010.
53. Zápotočná O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001, s. 271 – 306.

MONIKA MIŇOVÁ

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Slovenská republika, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovenská republika.

PaedDr. PhD.

e-mail: monika.minova@unipo.sk

YDK 159.9(091)(470)«19»

Rómske dieťa v materskej škole

Deti z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré prichádzajú do materskej školy majú rôzne problémy so zaškolenosťou a najmä jazykovú bariéru. Školskú pripravenosť môžeme u detí zisťovať rôznym spôsobom, ale pre tieto deti existujú špeciálne testy. Každá lokalita, v ktorej žijú deti z marginalizovaných rómskych komunít, má svoje špecifiká a preto je veľmi ťažké porovnávať deti medzi sebou. Preto sme prieskum zamerali na jednu materskú školu a na názory učiteliek na prípravu ich detí na vstup do základnej školy.

Kľúčové slová: dieťa, edukácia, pripravenosť na školu.

Roma child in kindergarten

Children from marginalized Roma communities coming into kindergarten have different problems of educated and in particular the language barrier. School readiness in children can detect different ways, but for these children there are special tests. Each locality in which they live children from marginalized Roma communities, has its own specifics and therefore it is very difficult to compare children with each other. Therefore, we survey focused on one kindergarten and opinions on teachers to prepare their children for entry into primary school.

Key words: child, education, school-readiness.

Slovenská republika patrí medzi krajiny s najväčšou rómskou komunitou. Riešenie otázky ich vzdelávania je v posledných rokoch považované za jednu z dôležitých úloh nášho školstva. Hlavným poslaním školstva je umožniť dieťaťu (žiakovi) osvojiť si kompetencie, ktoré bude môcť aplikovať v praktickom živote.

Téma príspevku sa venuje problematike pripravenosti rómskeho dieťaťa na vstup do základnej školy, a to z pohľadu materskej školy a rodiny. Touto problematikou sa autorka dlhodobo venuje. Téma deti z marginalizovaných rómskych komunít je v súčasnej dobe na Slovensku veľmi aktuálna. Takže danou problematikou sa zaoberá nielen prax ale aj teória z rôznych uhlov pohľadu [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 a 8].

Rómskou problematikou sa intenzívne zaoberá aj vláda SR. Spomenieme niektoré zásadné dokumenty, koncepcie, projekty súvisiace s danou problematikou. Napríklad Zásady vládnej politiky k Rómom schválené uznesením vlády SR č. 153/1991 navrhovali riešenie v oblastiach, v ktorých sa pociťoval problém – v etnickej, sociálnej, kultúrnej, vzdelanostnej a ekonomickej. Od roku 1990 funguje Komisia pre pastoraáciu Rómov pri Konferencii biskupov Slovenska. V roku 1994 vznikol dokument Memorandum Rómov, ktorý prijali a schválili účastníci konferencie Rómovia na Slovensku a v Európe. V roku 1997 sa prijali Koncepcné zámery vlády SR na riešenie problémov Rómov v súčasných spoločensko-ekonomických podmienkach. Vládnou stratégiou na riešenie problémov

rómskej národnostnej menšiny bol v roku 1999 deklarovaný aj zámer komplexne a systémovo riešiť výchovu a vzdelávanie rómskych detí i dospelých Rómov. Vláda SR schválila v roku 2000 rozpracovanie stratégie do konkrétnych opatrení. V roku 1998 bol realizovaný program PHARE – Zlepšenie situácie Rómov na Spiši. Projekt PHARE 1999 Program tolerancie k menšinám je určený všetkým národnostným a etnickým menšinám v Slovenskej republike.

Projekt PHARE 2000 Zlepšenie situácie Rómov v Slovenskej republike. V rámci programu PHARE 2001 sa realizovali dva komplexné projekty: projekt Problematika rómskej menšiny a projekt Infraštruktúra pre rómske osady. V roku 2002 schválila vláda SR vo vzťahu k rómskym komunitám Komplexný rozvojový program rómskych osád a Program sociálnych terénnych pracovníkov.

Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov v časti Cieľový stav výchovy a vzdelávania hovorí o prístupe k vyššiemu vzdelávaniu detí zo sociálne menej podnetného prostredia, o venovaní osobitnej pozornosti rómskym obyvateľom, menšinám, ako aj o zabezpečení práva rodičov na slobodnú voľbu vzdelávania detí. V roku 2001 bola operatívnu poradou ministra školstva schválená Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov. Táto koncepcia prvýkrát komplexne riešila za celý školský systém možnosti skvalitnenia výchovno-vzdelávacieho procesu rómskych detí a žiakov. Koncepcia bola vypracovaná v súlade s dlhodobou Koncepciou rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – projektom Milénium a Národným programom výchovy a vzdelávania SR na najbližších 15 – 20 rokov. Programové vyhlásenie vlády SR korešponduje s Koncepciou a jeho prijatím sa vytvorili aj spoločensko-politické predpoklady pre jej úspešnú realizáciu v školskej praxi.

Autori [5] nadviazali na projekt MILÉNIUM a piliere tvorivo-humanistickej výchovy, ktoré špecifikovali a doplnili o pedagogické zvláštnosti výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov a vypracovali systém DROMUS, ktorý sa snaží opísať a postrehnúť systém edukácie s akcentom na zvláštnosti Rómov na Slovensku. Systém má svoju logickú, racionálnu, ale aj empiricko-realizačnú validitu a flexibilitu.

Získať informácie o problematike pripravenosti rómskych detí na školu nie je jednoduché. Nie všetky deti navštevujú materské školy. V materských školách sú rómske deti väčšinou integrované medzi majoritu alebo sú segregované do čisto rómskych tried. Pri realizácii výskumu sme sa stretli s ochotou všetkých zainteresovaných a preto im patrí úprimné poďakovanie za spoluprácu.

Charta OSN o ľudských právach z roku 1948 zdôrazňuje, že každé dieťa bez ohľadu na národnosť, rasu či náboženské vyznanie má právo na vzdelávanie zamerané na rozvoj jeho osobnosti. Dohovor o právach dieťaťa z roku 1989 stanovuje, že pri vzdelávaní dieťaťa sa má rešpektovať jeho kultúrna identita, jazyk a vlastné hodnoty, ako i národné hodnoty štátu, v ktorom dieťa žije, a štátu, z ktorého prichádza. Ústava Slovenskej republiky ako základný zákon nášho štátu stanovuje, že vzdelanie je bezplatné, čím sa vytvára priestor a podmienky na vzdelávanie pre všetky deti bez rozdielu.

Nik na svete nie je schopný ovplyvniť život a budúcnosť detí tak, ako jeho rodičia. Oni sú prvými učiteľmi svojich detí. Spôsob, ako sa k nim správajú, ako s nimi zaobchádzajú, a vzory, aké im dávajú, ich učia o tom, aký je život. Deti sú sústavne aj pod inými vplyvmi, ktoré ich formujú. Rodičia môžu pomôcť deťom chápať a rozumieť ľuďom, ktorých stretávajú, analyzovať to, čo vidia v televízii a čítajú v časopisoch. Najviac im môžu pomôcť prostredníctvom inštitúcie, ktorá je druhou najdôležitejšou v živote každého dieťaťa – prostredníctvom školy. Vstup do školy je významným medzníkom v živote dieťaťa, pretože sa zásadne mení jeho pozícia v sociálnom prostredí i jeho

sociálne roly. Z dieťaťa, ktoré bolo prevažnú časť svojho života medzi svojimi najbližšími ľuďmi a jeho najčastejšou činnosťou bola hra, stáva sa dieťa, ktorému do života vstupujú noví ľudia, nové povinnosti, nové pravidlá a ono samo sa stáva súčasťou úplne nového sociálneho prostredia.

Ak dieťa navštevuje materskú školu pred vstupom do základnej školy, tá ho môže pripraviť po všetkých stránkach (kognitívnej, socio-emocionálnej, perceptuálno- motorickej), aby prechod z materskej školy do základnej školy bol plynulý a bezproblémový. Dôležitý je prístup učiteľov k dieťaťu a spolupráca medzi najdôležitejšími inštitúciami v živote každého z nás, a to rodiny a materskej školy.

Problémy rómskeho dieťaťa pri prechode z materskej školy do základnej školy

Dieťa, ktoré je spôsobilé na povinnú školskú dochádzku, má radosť z nových poznatkov, prejavuje záujem a úsilie pri osvojovaní si nových informácií. Predčasné, ale aj oneskorené zaškolenie dieťaťa môže byť zdrojom vážnych problémov v jeho správaní a učení.

Už v materskej škole si učiteľky všimajú u detí rôzne neurotické prejavy ako zajakavosť, nechutenstvo, bojzlivosť, tiky a iné. Pre také dieťa by vstup do základnej školy bol traumou, začiatkom vlastných neúspechov, nepretržitých, na seba nadväzujúcich problémov. Preto je potrebné im predchádzať, aby nevyústili do záporného vzťahu ku škole. O vyšetrení školskej pripravenosti máme uvažovať vtedy, keď dieťa [9, 13]:

je veľmi živé, hravé, nevydrží dlhšie pri jednej činnosti,
nerado kreslí, ceruzku drží striedavo v pravej a ľavej ruke, nie je dosť zručné,
má ťažkosti s výslovnosťou, málo rozvinutú reč, ak je bojzlivé, odmieta kontakt s druhými,
nechodilo do materskej školy,
je síce zrelé a celkovo vyspelé, ale v rodinnom prostredí sú veľké zmeny,
trpí na opakované a časté choroby,
nie je samostatné v sebaobsluhe.

Pre potreby zisťovania školskej zrelosti, pripravenosti a spôsobilosti sa v praxi používajú testy, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Odbornými inštitúciami na zisťovanie pripravenosti na školu sú Centra pedagogicko- psychologického poradenstva a prevencie. Sú v každom okrese, obvode a každá, najmä materská, škola s vyšším počtom rómskych detí by mala s centrom spolupracovať. Skúsení pracovníci sa pokúsia nájsť príčiny nedostatočnej pripravenosti a poradia, ako nedostatky napraviť.

Tabuľka 1 – Porovnanie testov školskej zrelosti, pripravenosti a spôsobilosti

Orientačný test školskej zrelosti (J. Jirásek) je modifikáciou Kernovho testu školskej zrelosti	R test modifikovaný Zelinom	Testy školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti (VÚDPAP) autori: Barbora Mesárošová a Marta Marušková
1. úloha: Kresba ľudskej postavy 2. úloha: Napodobenie napísanej vety 3. úloha: Odkreslenie skupiny 10 bodiek	1. úloha: Meno a priezvisko (povedať) 2. úloha: Postava (nakresliť) 2.úloha: Odpovede na otázky (diagnostikovanie predstavivosti, myslenia, abstrahovania, porozumenie používania predmetov, chápanie slov)	Nadviazanie kontaktu (kresba ľudskej postavy) 1. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie rozmerov, množstva a poradia – 8 úloh 2. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie vizuálnej percepcie – 8 úloh

	3. úloha: napodobniť písané písmo 4.úloha: kruh, krížik, trojuholník diagnostikovanie úmyselnej pozornosti, sústredenosti, vytrvalosti, samostatnosť pri práci 5. úloha: odkresľovanie skupiny bodiek 6.úloha: reprodukovanie príbehu (diagnostikovanie slovno-logickej pamäte, chápanie počutej reči) 7. úloha: odpovede na počtové otázky (diagnostikujeme počtové schopnosti, ovládanie čísel, počítanie) 8. úloha: diagnostikujeme poznanie farieb 9. úloha: diagnostikujeme sociálne zručnosti, inteligenciu 10. úloha: tri rozkazy (diagnostikujeme porozumenie objektívnych požiadaviek, pamäť, sústredenosť, samostatnosť) 11. úloha: poznanie významu slov rozlišovanie medzi slovami (diagnostikovanie pasívnej slovnej zásoby) 12. úloha: symbolická pamäť	3. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie rekogničných schopností (s ohľadom na reverznú tendenciu) – 5 úloh 4. subtest: úlohy zamerané na porozumenie názorným situáciám a na kategorizáciu objektov – 5 úloh+4úlohy 5. okruh úloh sú zamerané na posudzovanie školskej zrelosti v oblasti myslenia – 7 úloh 6. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie jemnej motoriky a napodobňovanie vzorov – 8 úloh 7. subtest: úlohy zamerané na posudzovanie úrovne porozumenia vyučovacieho jazyka – pomenovanie 30 vybraných slov 8. subtest: úlohy zamerané na poznávanie geometrických tvarov a ich vzťahov – 6 úloh

Je teda zjavné, že určenie školskej spôsobilosti u čo najväčšieho počtu detí v roku pred vstupom do základnej školy je nevyhnutnosť, ak chceme predchádzať problémom akéhokoľvek druhu pri prechode z materskej školy do základnej školy. V súčasnej dobe sa v školskom prostredí stretávame čoraz častejšie s problematikou zaškoľovania a vzdelávania detí z málo podnetného rodinného prostredia. Myslíme tým deti, ktorým sa nedostáva adekvátna starostlivosť a primeraná pozitívna stimulácia zo strany najbližších – rodičov. Problémy u rómskych detí sa prejavujú najmä v nasledujúcich oblastiach:

neovládanie slovenského jazyka, slabá slovná zásoba a vyjadrovacie schopnosti, obmedzená pozornosť, trpezlivosť, vytrvalosť a sebaovládanie, slabo rozvinutá jemná motorika a s tým spojená grafomotorika, odlišné skúsenosti, zážitky a vedomosti o svete, ináč nasmerované intelektuálne potreby a záujmy, absencia zručností a návykov potrebných pre vstup do 1. ročníka základnej školy [10, 7].

Z toho vyplýva, že viaceré školské zlyhávania nepramenia z primárnej mentálnej insuficiencie žiakov, ale z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené základné sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre úspešné zaškolenie [11, 21].

Ak si uvedomíme v plnom rozsahu, s akou nevýhodnou úrovňou psychomotorického vývinu prichádza také dieťa do materskej školy alebo do základnej školy, a pridáme k tomu sťažené komunikačné schopnosti v zmysle neovládania spisovného jazyka, mali by sme si priesračnejšie vidieť, aká ťažká a niekedy beznádejná je pozícia dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Riešenie uvedených problémov vidíme v bezplatnej povinnej dochádzke rómskych detí do materskej školy.

Pre väčšinu rómskych detí je prvý ročník v podstate ešte iba prípravou na vzdelávanie. Ako sme už spomínali vyššie, pre mnohé rómske deti (hlavne zo segregovaných osád) je škola neznámym, cudzím, vysoko formalizovaným a inštitucionalizovaným prostredím. Zvládnutie učiva predpokladá pravidelnú domácu prípravu a často aj pomoc rodičov. So zvyšujúcimi sa ročníkmi v škole sa zvyšujú aj nároky na domácu prípravu. Nadané deti tento tlak v nižších ročníkoch eliminujú svojím prirodzeným nadaním, ale vo vyšších ročníkoch už nie sú schopné tlak informácií absorbovať a prirodzene zlyhávajú. Najmä vo vyšších ročníkoch, ak sú konfrontované so svojím zlyhávaním, majú tendenciu vyhýbať sa škole a volia stratégiu uzatvárania sa medzi svojich [12].

Pre rómske deti je vstup do základnej školy väčšinou dramatickejší. Počiatkové nadšenie veľmi rýchlo vystriedajú obavy, strach, pocity zlyhania, neúspechu. Tieto deti čelia okrem kultúrnej a etnickej odlišnosti i sociálnemu znevýhodneniu, čo spôsobuje vážne adaptačné ťažkosti v začiatkoch školskej dochádzky. Príčiny svojho neúspechu možno nedokázať pomenovať, avšak prežívajú ich v podobe každodenných obáv a neistôt, ktoré sa im s inštitúciou školy spájajú.

Ľuptáková [13] sa zamýšľa nad štyrmi príčinami neúspechu rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. Prvá príčina: Keď v škole je všetko iné; Druhá príčina: Nikto ma tam nemá rád; Tretia príčina: Keď učenie je také ťažké; Štvrtá príčina: Keď ja tam nikomu nerozumiem.

Niektorí autori skúmali vplyv sociálneho postavenia rómskej rodiny a vzdelania rodičov na školskú úspešnosť ich detí. Zistili, že väčšina tzv. problémových detí pochádza zo sociálne nižších vrstiev, s nižším vzdelaním rodičov. Definovali tzv. nevýhodné faktory:

- obaja rodičia dosiahli iba základné vzdelanie,
- dieťa má troch a viacerých súrodencov,
- v poradí súrodencov je dieťa až na treťom alebo ďalšom mieste,
- rodina žije v stiesnených bytových podmienkach,
- matka sa nezaučila v žiadnom zamestnaní,
- rodičia nevlastnia žiadne knihy ani si ich nepožičiavajú,
- rodičia nečítajú časopisy,
- oneskorený vývin reči, chyby
- reči dieťaťa [14, 12].

Hudecová [15, 226] tvrdí, že nedostatočná motivácia k vzdelaniu a vzdelaniu svojich detí je príčinou ďalších problémov, ktoré sa prejavujú školskou neúspešnosťou rómskych detí, väčšou intenzitou prispôsobovacích ťažkostí, ich pretrvávaním. Aj napriek uvedenému z výskumov [16] vyplýva, že rómski žiaci navštevujú školu radi. Páči sa im väčšinou materiálne vybavenie triedy (75 %), viacerým (30 %) sa nepáčia bitky medzi spolužiakmi. S prostredím triedy sú všetci žiaci spokojní, no chýba im telocvičňa, ihrisko, ale aj viac kresieb a hier. Medzi najobľúbenejšie činnosti, ktoré v škole vykonávajú, patrí kreslenie (70 %), naopak žiaci neobľubujú čítanie. Z vyučovacích predmetov majú rómski žiaci najradšej telesnú výchovu (30 %), ani jeden neuviedol slovenský jazyk. V slovenskom jazyku ide o činnosti ako čítanie a písanie, ktoré im spôsobujú značné ťažkosti.

Portik [3, 60] uvádza štatistické údaje o úspešnosti v edukačnom procese:

V školskom roku 1976/77 z celkového počtu 678 383 žiakov neprospelo 9 584, čo je 1,41 %. Z celkového počtu 44 636 rómskych žiakov neprospelo 5 714, čo je 12,80 %.

V školskom roku 1990/91 z celkového počtu 720 326 žiakov neprospelo 12 098, čo je 1,67 %. Z celkového počtu 42 727 rómskych žiakov neprospelo 7 017, čo je 16,42 %.

Rozpätie 14 rokov ukazuje na mierny nárast neúspešných žiakov celkom, ale u rómskych žiakov táto dynamika je výraznejšia.

V školskom roku 1999/2000 z celkového počtu 671 706 žiakov neprospelo 16 203, čo je 2,41 %. Z celkového počtu žiakov neprospelo 1,33 % zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nevieme presne, koľko z týchto žiakov bolo rómskych, ale uvádzame, že z celkového počtu neprospievajúcich je 55,22 % zo sociálne znevýhodneného prostredia.

27,10 % z neprospievajúcich žiakov zo znevýhodneného prostredia neprospieva v 1. ročníku, 16,3 % v 5. ročníku. Najproblémovjším sa ukazuje vstup týchto detí do školenia, čo vyvoláva potrebu skúmania príčin tohto javu. Je potrebné zistiť, aký je podiel endogénnych alebo exogénnych činiteľov.

Kolektív autorov (2006, s. 15) uvádza ďalšie štatistické údaje: v školskom roku 2000/2001 z celkového počtu 649 980 žiakov neprospelo 15 924, čo je 2,45 %. Z celkového počtu 4 654 rómskych žiakov neprospelo 59,01 %.

V školskom roku 2004/2005 z celkového počtu 553 902 žiakov neprospelo 14 916, čo je 2,69 %. Z celkového počtu 3 454 rómskych žiakov neprospelo 65,42 %.

Podiel žiakov, ktorí sú neúspešní pri plnení školskej dochádzky sa dlhodobo pohybuje okolo 2,5% to znamená, že každoročne opakuje niektorý ročník 25 z 1 000 žiakov.

Na druhej strane treba povedať, že v hodnotovej orientácii Rómov vzdelanie nezaujíma vysoké postavenie. *Výsledky práce základných škôl, skúsenosti učiteľov jednoznačne potvrdzujú, že rómske deti do prvého ročníka základných škôl nastupujú s handicapom v oblasti jazykovej, jemnej motoriky, sociálnej a kultúrno-spoločenskej.*

Nepripravené dieťa na školu

Vstupom do základnej školy sa radikálne mení život dieťaťa, ale i jeho sociálne postavenie. Predškolské dieťa sa stáva školákom, získava novú sociálnu rolu. Rozhodujúce je, že sa mení jeho činnosť, ktorá sa z hry presúva do oblasti školskej práce, učenia. Tento prechod od hry k pravidelnému učeniu býva niekedy náhly a neraz môže spôsobiť rozličné adaptačné problémy u dieťaťa [17].

Niektoré deti sa po nástupe do školy ťažko prispôbujú školskému režimu. Objavujú sa u nich problémy so sústredením, hravosťou, s podriadením sa kolektívu a vedeniu učiteľky. Hrajú sa, rušia nadmernou pohyblivosťou, ako aj neustálym vykrikovaním a rozprávaním. Takéto chovanie je zdrojom problémov a zaostávaním vo výučbe. Následkom je znižovanie sebahodnotenia dieťaťa, zníženie záujmu o školu a vznik rodinných problémov, pretože rodičia často nechápu, čo je príčinou vzniku tejto situácie. Môže dokonca dôjsť ku konfliktu medzi rodičmi a školou [18, 110].

Takéto deti, u ktorých možno z akýchkoľvek dôvodov predpokladať zlyhanie v škole, môžeme označiť pojmom „rizikové deti“. Patria sem deti sociálne slabších rodičov, deti z málo podnetného rodinného prostredia, národnostné minority, deti s poruchami reči, deti ohrozené poruchami učenia z dôvodu dedičnosti a pod. Označenie rizikové dieťa nie je nálepkou, ale signálom k tomu, aby bola dieťaťu venovaná špeciálna starostlivosť [18,112].

Na základe zisťovania školskej pripravenosti môžeme identifikovať jednotlivé typy nedostatočnej pripravenosti, ohrozujúcej školskú úspešnosť dieťaťa. Podľa výsledkov výskumu (Valentová, 1989), ktoré korešpondujú i s najnovšími štatistickými údajmi z prieskumu IPPP ČR (1997), možno konkretizovať niektoré varianty neuspokojivej školskej pripravenosti – napr. deti výrazne retardované, deti s mierne podpriemerne rozvinutými dispozíciami, deti „klasicky“ nezrelé, deti s nerovnomerným vývojom jednotlivých psychických funkcií [20, 221-222].

Príčiny školskej nepripravenosti sú rôzne a zvyčajne nepôsobia izolovane, ale vo vzájomných súvislostiach a kombináciách [21,21]. Podľa [17,104-105] základné príčiny

školskej nepripravenosti detí sú:

- nedostatky vo výchovnom prostredí,
- nedostatky v somatickom vývoji,
- neurologický povahový vývin,
- rané poškodenie CNS,
- výrazne podpriemerný intelekt až oligofrénia.

Dočasnú školskú nespôsobilosť je potrebné odlíšiť od trvalej nespôsobilosti. Za dočasnú nespôsobilosť pokladáme prípady, keď dieťa nedosiahlo potrebnú spôsobilosť na školu, lebo jeho vývin bol spomalený, zastavený. Trvalú nespôsobilosť charakterizuje natrvalo zastavený psychický vývin. Takéto dieťa zvyčajne nikdy nedosiahne úroveň šesťročného dieťaťa.

Úlohou rodičov a pokiaľ dieťa navštevuje materskú školu aj úlohou učiteliek je čím skôr odhaliť a identifikovať predpokladané sklony ku školskej nepripravenosti. Dnešný pedagogicko-poradenský systém je na vysokej úrovni a pri včasnom zásahu dokáže dieťaťu pomôcť, vytvoriť mu individuálny plán a tým predísť mnohým ťažkostiam, ktoré môžu v nemalej miere negatívne ovplyvniť budúci vývoj detskej osobnosti.

Systematický pohľad na školskú zrelosť a pripravenosť umožňuje realizovať opatrenia ako smerom k dieťaťu, rodine, tak aj k materskej a základnej škole. Materská škola ako súčasť vzdelávacieho systému reflektuje vo svojej činnosti požiadavky nasledujúceho stupňa vzdelávania a okrem iného pripravuje budúceho školáka. Pri prechode dieťaťa do základnej školy berieme do úvahy okolnosti na strane dieťaťa, rodiny, materskej i základnej školy. Zároveň je rešpektované právo rodičov požiadať o odklad školskej dochádzky [22, 230]. Všetky tieto fakty by mali našim deťom zabezpečiť čo možno najprirodzenejší nástup do základnej školy a následne ich správny rozvoj.

Na záver možno konštatovať, že najmä pre oblasť predprimárneho vzdelávania platí stále aktuálny výrok učiteľa národov Komenského, ktorý je v dejinách pedagogiky považovaný za zakladateľa a najväčšieho didaktika: *„V človeku je len to pevné a stále, čím nasiakne mladý vek, ako rozloží mladý strom svoje vetvy nahor, nadol a na strany, tak ich rozloží po sto rokov, kým ho nezotnú.“*

Problematika jazyka v materskej škole

Dôležité miesto v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) patrilo rozvoju reči a to najmä prostredníctvom jazykovej výchovy, ktorá bola integrujúcim činiteľom vo všetkých výchovných zložkách. V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) nemáme špeciálne pomenovanú jazykovú oblasť, tak ako v predchádzajúcom kurikulárnom dokumente výchovnú zložku, ale vo vzdelávacích oblastiach v rôznej miere je zahrnutá aj jazyková podoblasť. Intenzívnejšie je zastúpená v kognitívnej oblasti v každom tematickom okruhu. Jazykovej oblasti venujeme zvýšenú pozornosť. Pri rozvíjaní reči máme na pamäti, že deťom treba poskytovať správny rečový vzor. Nemyslíme tým len správnu výslovnosť, ale aj stavbu viet, výrazov, slovných spojení pri jednotlivých spôsoboch tvorivého rozprávania. Rečový príklad navodzuje deťom nové slovné spojenia, slovné konštrukcie. Osobitnú pozornosť venujeme dialógu, ktorý je základom na rozvinutie viazanej monologickej reči. Na základe vlastných poznatkov a skúseností môžeme povedať, že rómske deti prichádzajú do predškolského zariadenia s hendikepom najmä v jazykovej oblasti. Zreteľná je skutočnosť, že rómske deti ovládajú málo slov vyučovacieho jazyka, pričom žiak prvého ročníka by mal používať zhruba 3 500 slov. Chudobná slovná zásoba a zlá výslovnosť sú nezanedbateľnými príčinami ich zaostávajúceho rozumového vývinu.

Rozumový vývin dieťaťa počas celého predškolského obdobia priamo závisí od rozvíjania reči. Stále dokonalejšie a hlbšie osvojovanie jazykových prostriedkov a ich používanie slúži na rozvíjanie poznania dieťaťa a naopak, rozvíjanie poznania podporuje rozvoj reči. Oneskorenie vo vývoji reči brzdí u detí utváranie vzťahu k okolitej skutočnosti, ako aj rozvoj styku s ostatnými [23, 31].

Mnohí učitelia, ktorí prichádzajú do styku s rómskou populáciou často konštatujú, že keď chcú porozumieť hlasu srdca svojich žiakov, poznať ich zážitky, pocity, narážajú na množstvo problémov. K najzávažnejším z nich patrí problém komunikácie. Rodičia zväčša hovoria iba rómskym nárečím, väčšina detí z rómskeho prostredia nevie komunikovať [24]. K faktorom, ktoré najviac prispievajú k dobrej komunikácii, patria otvorenosť a prejavovanie citov. Ako vyplýva z patológie prostredia, rómske deti nevedia otvorene prejsť svoje city, nie je u nich vyvinutá empatia. Ich rečový prejav je obsahovo chudobný, netaktný. Najväčším nedostatkom pri rozhovore je, že nevedia počúvať jeden druhého, často sa prekrikujú. Odovzdávať a prijímať informácie sa dieťa učí počas vývinu. Vzhľadom na vysoký počet detí v rodine sa pozornosť matky sústreďuje na najmenšie dieťa. Matka sa nestačí venovať každému dieťaťu, stráca sa tu kontakt, a to je ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje komunikáciu. Na rečovú výbavu dieťaťa pred vstupom do školy má teda sociálne prostredie, v ktorom dieťa funguje, výrazný vplyv.

Reč je v škole nositeľom vzdelávania a zároveň predmetom, ktorý si dieťa osvojuje. Jej ústnou alebo písanou formou dieťaťa prezentuje výsledky v škole, komunikuje so spolužiakmi i dospelými, reguluje svoje správanie. Primerane rozvinutá reč je najdôležitejšou súčasťou pripravenosti na školu. Reč dieťaťa sa rozvíja, zdokonaľuje v podnetnom prostredí. Príkladom mu je hovorový prejav najbližších dospelých. Tí by sa mali starať o jeho slovnú zásobu, o spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči, o gramatickú správnosť hovoreného prejavu, o súvislé vyjadrovanie, tempo a rytmus reči. Pred vstupom do školy majú už byť odstránené bežné chyby reči (dyslália, fufnavosť, zajakavosť, brbtavosť). Chyby vo výslovnosti spôsobujú totiž problémy pri prenose zvukového obrazu reči do grafického záznamu. Pri písaní si dieťa môže zamieňať hlásky, vynecháva písmenká. Odbornú pomoc mu poskytne logopedická poradňa [9].

Pre rómske deti sú veľmi dôležité hry na rozvoj reči, slovnej zásoby, uvádza [25] a potvrdzuje, ako sme už uviedli, že mnohé z nich prichádzajú do školy s elementárnymi znalosťami spisovného jazyka, preto je využitie hier na kvantitatívny i kvalitatívny rozvoj slovnej zásoby, rozvíjanie gramatickej stavby reči, rozvoj súvislého rečového prejavu mimoriadne aktuálne. Pri rozvíjaní slovníka dieťaťa je dôležité, aby pri hrách pomenovalo čo najväčšiu časť svojich skúseností, zážitkov zo skutočného života. Obohatením sú napríklad slová určujúce príbuzenské vzťahy, pomenovanie časových veličín, povolání, činností, rozširovanie počtu prídavných mien vyjadrujúcich vlastnosti vecí. Zároveň je potrebné viesť deti, aby ich aj aktívne používali.

Problémom, ako pomôcť rómskemu dieťaťu pri osvojovaní si slovenského jazyka, sa zaoberali [3, 51] a uvádzajú, že je potrebné vytvoriť samostatné špeciálne programy ešte pred začatím povinnej školskej dochádzky. Dôležité je, aby učitelia rómskych detí takéto programy poznali a vedeli si ich vypracovať podľa nasledovných princípov:

Reč dieťaťa má sociálny charakter.

Aktivita dieťaťa počas rozvíjania reči by mala byť motivovaná jeho aktuálnymi potrebami, prostredníctvom hry.

Rozvoj reči by mal postupovať od konkrétnejšieho k abstraktnejšiemu, všeobecnejšiemu.

Pri narábaní s názorným symbolom je možné postupovať aktívne.

Pri manipulácii so slovom je vhodné využiť aktívnu formu.

Spolupráca s rodičmi, súrodencami na podporu zvýšenej komunikácie v slovenskom jazyku v rodinnom prostredí.

Z uvedeného vyplýva, že vzdelávacie potreby nie sú rovnaké pre všetky deti, ale závisia od ich osobnostných predpokladov, od prostredia, z ktorého vstupujú do škôl, prípadne od charakteru postihnutia, ktoré ich znevýhodňuje v porovnaní s ostatnou populáciou. Podporné vzdelávacie potreby predstavujú zvýšený nárok na učiteľa, na jeho odborné vedenie detí, ktoré si pre sociálne znevýhodnenie vyžadujú pomalšie tempo alebo inú špecifickú podporu, aby mohli realizovať štandardný vzdelávací program a tak predchádzať problémom pri prechode z materskej školy do základnej školy.

Význam materskej školy v príprave rómskeho dieťaťa na školu

V koncepcii základnej školy počíta 1. ročník s optimálnou školskou pripravenosťou dieťaťa potrebnou na školské vyučovanie. Nová koncepcia predškolskej výchovy je usmerňovaná tak, aby sa v celom predškolskom období optimálne a harmonicky rozvíjala detská osobnosť. Je potrebné, aby sa dosiahlo rovnaké pôsobenie verejnej a rodinnej výchovy a aby sa zámerne využili všetky možnosti prípravy dieťaťa na školu. Prípravu detí predškolského veku na školskú prácu poskytuje v našom štáte materská škola ako forma inštitucionálnej odbornej predškolskej výchovy. Školský zákon vytyčuje aj pre materskú školu ako jednu zo základných úloh prípravu detí na úspešný vstup do 1. ročníka základnej školy. Prípravu detí na školu ako spoločenský veľmi závažnú úlohu plní materská škola predovšetkým každodennou prácou s deťmi. Prípravu na školu nechápeme ako jednorazové, krátkodobé opatrenie, ale ako dlhodobu perspektívne sledovaný zámer, ktorý sa odráža v celej práci s dieťaťom. Vytvára predpoklady na úspešný vyučovací proces v škole [26].

Význam materskej školy v pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy vyplýva z jej poslania, ktoré definuje zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 o školských zariadeniach v § 5 o predškolských zariadeniach odsek 1 takto:

„Predškolské zariadenia zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku“ (Zbierka zákonov, 1993, s. 1211).

Z uvedeného vyplýva hlavný cieľ predškolskej výchovy, ktorým je všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Na dosiahnutie tohto cieľa je v pedagogickej praxi potrebné uplatňovať aktivizujúce metódy, prostredníctvom ktorých sa rovnocenne a vyvážené rozvíjajú všetky stránky osobnosti dieťaťa, pričom hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa a hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou je hra.

Význam pripravenosti dieťaťa vyplýva aj zo základných požiadaviek metodickéj nadväznosti predškolskej a školskej práce s deťmi, ktoré podľa [27] spočívajú v preorientovaní dieťaťa z hry na školské vyučovanie. Autorka tiež dodáva, že aj v 1. ročníku základnej školy sa predovšetkým na začiatku roka využívajú hry. Nie sú to však tvorivé hry, ktoré sú hlavnou náplňou života dieťaťa v predškolskom období. Preto odporúča, aby styčnou metódou materskej školy a 1. ročníka u detí bola didaktická hra, ktorá sa uskutočňuje s cieľom precvičiť u detí určité poznatky, upevniť ich myšlienkové a poznávacie procesy, zjemniť diferenčné schopnosti a skvalitniť reč. Dôležitou úlohou učiteľiek oboch zariadení je, aby vhodnými metódami pomohli deťom preklenúť prechod z obdobia hier a bezstarostného detstva do obdobia práce a povinností, podchytiť ich záujem o školu a od začiatku v nich vzbudiť kladný vzťah k učeniu. Význam materskej školy v pripravenosti dieťaťa podľa školskej inšpekcie spočíva v dôkladnom plnení pedagogickej, diagnostickej a poradenskej funkcie predškolského zariadenia, ktoré uvádza [28].

Význam v pripravenosti detí na školu sa zdôrazňuje aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky (Učiteľské noviny, 2001), v ktorom sa uvádza, že predškolská výchova a vzdelávanie v materskej škole zohrávajú mimoriadne dôležitú úlohu vo vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rôzneho socio-kultúrneho prostredia, vrátane detí zo znevýhodneného prostredia pri včasnom diagnostikovaní porúch vo vývine dieťaťa, vytvára možnosti individuálneho rozvoja osobnosti dieťaťa, prípravy na vzdelávanie v základnej škole i život v spoločnosti. Zároveň zdôrazňuje potrebu zaviesť postupne povinný posledný rok predškolskej výchovy a vzdelávania pred vstupom do základnej školy a pre deti, ktoré nedosiahli školskú zrelosť, zvážiť zavedenie povinnej školskej prípravy.

Rómske domácnosti rozdelili [29, 63] na tri typy bývania: *segregovaní* (bývajúcí v osade vzdialenej od obce či oddelenej bariérou), *separovaní* (bývajúcí koncentrovane v určitej časti obce, či už na jej okraji alebo vo vnútri) a *rozptýlení* (bývajúcí v rámci obce rozptýlene, teda medzi majoritnou populáciou).

Vo výskume, ktorý realizovalo MC Prešov, sú zverejnené nasledovné výsledky: otcovia a matky uvádzajú zhodne poradie vzdelania – na 1. mieste je základné vzdelanie, na 2. mieste neúplné základné vzdelanie, na 3. mieste učňovské, na 4. mieste stredoškolské s maturitou, na 5. mieste bez vzdelania a na 6. mieste vysokoškolské.

Prieskumná časť

Problém prieskumu: Aký majú názor na úroveň rozvoja detí z marginalizovaných rómskych komunít učiteľky materskej školy?

Cieľom dotazníka bolo: Zistiť názory učiteliek na rozvoj dieťaťa z marginalizovaných rómskych komunít a jeho pripravenosť na vstup do základnej školy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Prieskumná metóda: Dotazník pre učiteľky materskej školy bol zostavený zo štrnástich položiek. Šesť otázok bolo otvorených, sedem zatvorených a jedna bola polouzavretá.

Vzorka prieskumu: do prieskumu boli zapojené 12 učiteliek jednej materskej školy, ktorú navštevujú deti z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

Tabuľka 2 – Dĺžka pedagogickej praxe učiteliek

Počet rokov pedagogickej praxe	Respondenti	
	n	%
6 – 10 rokov	3	25
11 – 20 rokov	1	8,33
21 – 30 rokov	2	16,66
Nad 30 rokov	6	50
Spolu	12	100

V materskej škole pracuje dvanásť učiteliek. Pedagogickú prax nad 30 rokov má šesť učiteliek, čo je 50%, od 21 – 30 rokov praxe majú dve učiteľky (16,55%), jedna učiteľka má prax od 11 – 20 rokov (8,33%) a najnižšiu prax 6 – 10 rokov majú tri učiteľky (25%). Polovica učiteliek má nad 30 rokov praxe.

Tabuľka 3 – Kvalifikačná štruktúra

Kvalifikácia	Respondenti	
	n	%
SŠ	10	83,33
VŠ I. stupeň	0	0
VŠ II. stupeň	2	16,67
Iné	0	0
Spolu	12	100

Legenda: SŠ – úplné stredné vzdelanie

VŠ I. stupeň – vysokoškolské vzdelanie I. stupňa (bc)

VŠ II. stupňa – vysokoškolské vzdelanie II. Stupňa

(Mgr.) Iné

Všetkých 12 učiteliek je kvalifikovaných. Z toho dve učiteľky (16,67%) majú druhý stupeň vysokoškolského vzdelania a desať učiteliek (83,33%) má stredoškolské vzdelanie.

Tabuľka 4 – Základné kultúrne a hygienické návyky

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Vie si umyť mydlom ruky	0	0	0	100	0	0	0	100	75	25	0	0	100	0	0	0
Vie samostatne obsluhovať vodovodnú batériu	0	0	0	100	0	0	0	100	50	25	25	0	100	0	0	0
Vie si samostatne čistiť zuby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	50	50	0	0
Samostatne používa WC	0	0	0	100	0	0	100	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Vie používať vreckovku	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	75	25	0	0
Vie sa samostatne vyzliekať a obliekať	0	0	0	100	0	0	0	100	0	50	50	0	100	0	0	0
Vie sa samostatne vyzúvať a obúvať	0	0	0	100	0	0	100	0	25	75	0	0	50	50	0	0
Vie prakticky uplatniť návyky stolovania	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Vie samostatne používať príbor	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0
Po obede zostáva spať v materskej škole	0	100	0	0	100	0	0	0	50	0	0	50	0	0	0	100
Do materskej školy chodí čisto oblečené	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0

Dieťa z marginalizovanej rómskej komunity si podľa učiteliek v materskej škole na (100%) nedokážu vo veku dvoch až troch rokov samostatne umyť ruky mydlom. Naopak, v skupine päť až šesť ročných detí, si podľa učiteliek na (100%) deti dokážu samostatne umyť ruky mydlom. Rovnako je to aj s používaním toalety – podľa učiteliek deti vo veku dvoch až troch rokov na (100%) nedokážu samostatne používať toaletu, pričom deti vo veku piatich až šiestich rokov túto činnosť na (100%) zvládajú. Tretí vybraný aspekt z tabuľky dokazuje, že podobne ako v dvoch predošlých prípadoch, ani v tomto si deti z marginalizovaných rómskych komunít nedokážu vo veku dvoch až troch rokov obliecť šatstvo bez pomoci učiteliek, no vo veku piatich až šiestich rokov s týmito úkonmi nemajú už najmenšie problémy.

Tabuľka 5 – Kognitívna oblasť

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Meno a priezvisko	0	0	50	50	0	100	0	0	25	50	25	0	100	0	0	0
Členov rodiny	0	0	0	100	0	50	0	50	25	50	25	0	100	0	0	0
Ľudské telo	0	0	0	100	0	0	50	50	0	25	25	50	75	25	0	0
Ročné obdobia	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	25	75	0	0	75	25
Lesné a domáce zvieratá	100	0	0	0	50	0	0	50	25	25	0	50	50	0	25	25
Dopravné prostriedky	100	0	0	0	100	0	0	0	50	0	25	25	100	0	0	0
Priradiť, triediť, usporiadať, zostavovať podľa kritérií	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	0	75	25	25	25	25
Základné počtové úkony od 1 do 10	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	50	25
Základné farby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	75	25	0	0
Doplňkové farby	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	50	25	25
Rozpráva spisovne po slovensky	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	75	25	0

Najvýraznejšou položkou tejto tabuľky vyvstáva položka „Členovia rodiny“, pretože podľa učiteliek deti z marginalizovaných rómskych komunít vo veku dvoch až troch rokov nedokážu vymenovať členov svojej rodiny. Deti 5-6 ročné dokážu podľa vyjadrení učiteliek

vymenovať členov svojej rodiny správne. A to je oproti predchádzajúcej vekovej skupine detí veľký rozdiel. Zaujímavosťou je, že deti vo veku dvoch až troch rokov poznajú dopravné prostriedky tak dobre, ako deti vo veku piatich až šiestich rokov.

Tabuľka 6 – Sociálno-emocionálna oblasť

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Prestaviť seba a svojho kamaráta	0	0	0	100	0	0	0	100	0	100	0	0	100	0	0	0
Počúvať s porozumením	0	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0
Maľovať, kresliť, modelovať	0	0	0	100	0	0	100	0	0	50	50	0	100	0	0	0
Prezerať si knihy	100	0	0	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Počúvať s porozumením príbehy, rozprávky	0	100	0	0	50	50	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Spievať piesne	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Umelecky stvárať obsah literárnych diel (dramaticky)	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	100	0	0	0
Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary	0	0	100	0	0	50	50	0	0	100	0	0	100	0	0	0
Zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0
Stvárať plošne a priestorovo ľudí a zvieratá	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	100	0	0	0
Čítať kreslený príbeh a obrázko-vý materiál	0	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0	100	0	0	0

Predstaviť celým menom a priezviskom seba a svojho kamaráta vôbec nedokážu podľa dotazníka učiteľiek detí vo veku dvoch až troch rokov. Avšak deti vo veku piatich až šiestich rokov disponujú touto schopnosťou dokonale. Pozoruhodné však je, že v rámci sociálno-emocionálnej oblasti sú deti z marginalizovaných rómskych komunít rovnako zdatné v činnostiach zahŕňajúcich spievanie piesní vo všetkých vekových kategóriách.

Tabuľka 7 – Perceptuálno-motorická oblasť

Prehľad globálnych hodnotení pedagógov (%)	Skupina 2-3r. detí				Skupina 3-4r. detí				Skupina 4-5r. detí				Skupina 5-6r. detí			
	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie	Určite áno	Skôr áno	Skôr nie	Určite nie
Orientovať sa v priestore	0	0	0	100	0	0	50	50	0	50	50	0	75	25	0	0
Strihať, lepiť	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Správne držať grafický materiál	0	0	50	50	0	0	0	100	0	0	100	0	50	50	0	0
Používať intenzitu tlaku na podložku	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	25	75	0	0
Ovládať základné lokomočné pohyby	0	0	100	0	0	0	100	0	50	50	0	0	100	0	0	0
Dodržať pravidiel v hudobno-pohyb. hre	0	0	100	0	0	50	50	0	50	50	0	0	100	0	0	0
Vyjadriť náladu piesne a hudby kultivovaným pohybom	0	50	50	0	0	100	0	0	75	25	0	0	100	0	0	0
Manipulovať rôznymi predmetmi, náčiním	0	0	100	0	0	50	50	0	100	0	0	0	100	0	0	0
Zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu	0	0	100	0	0	50	50	0	75	25	0	0	100	0	0	0
Zladiť pohybovú aktivitu a hudobnú stránku v hudobno-	0	0	50	50	0	0	100	0	25	75	0	0	100	0	0	0

pohybovej hre																
Udržať rovnováhu	0	0	0	100	0	0	0	100	0	25	75	0	100	0	0	0

Aj napriek tomu, že sa v tabuľke nevyskytujú výrazné protipólne rozdiely vo vekových kategóriách v rámci jedného úkonu (až na udržanie rovnováhy). Ako dôležitý aspekt spomenieme, že vývin je badateľný v priestorovej orientácii, pretože podľa učiteliek sa deti vo veku dvoch až troch rokov jednoznačne nedokážu správne orientovať v priestore. Učiteľky, ktoré učia deti vo veku piatich až šiestich rokov orientáciu v priestore zhodnotili na 75%.

Tabuľka 8 – Hodnotenie klímy školy

Hodnotenie klímy školy	Respondenti	
	n	%
Výborné	8	66,66
Veľmi dobré	2	16,66
Dobré	2	16,66
Dostatočné	0	0
Nedostatočné	0	0
Spolu	12	100

Až 66,6% učiteliek v materskej škole tvrdí, že klíma v materskej škole pre rómske deti je výborná a 16,66% učiteliek hodnotí klímu v materskej škole pre rómske deti ako dobrú.

V ďalšej otázke nás zaujímalo, že s akými hrami sa najradšej rómske deti hrajú po príchode do materskej školy. 58,3% učiteliek tvrdí, že rómske deti si po príchode do materskej školy vyberajú konštruktívne hry. Najmenej učiteliek (8,33%) tvrdí, že rómske deti si po príchode do materskej školy vyberá autá.

V otázke č.7 sme sa pýtali učiteliek pýtali v čom pociťujú nedostatky pri práci s rómskymi deťmi v edukačnom procese. 41,66% učiteliek v konkrétnej materskej škole sa vyjadrilo, že nedostatok vidia v tom, že rómske deti používajú len rómsky jazyk a 33% učiteliek sa vyjadrilo, že pociťujú nedostatok v komunikácii. Z toho vyplýva, že najväčší problém je jazyková bariéra. Len jedna učiteľka (8,33%) sa vyjadrila, že deti nerešpektujú režim dňa.

Pri otázke č. 8, či je potrebné aby rómske deti chodili do materskej školy všetky učiteľky (100%) odpovedali jednoznačne áno.

Tabuľka 9 – Dôvod dochádzky detí do materskej školy

Odpovede	Respondenti		
	n	Spolu	%
Aby získali kultúrne a hygienické návyky	3	12	25
Aby nadobudli nové poznatky, vedomosti, zručnosti	3	12	25
Aby mali ľahší vstup do ZŠ	3	12	25
Aby sa naučili komunikovať	2	12	50
Aby získali vnútornú motiváciu	1	12	8,3

Aby sa naučili slovensky	3	12	25
Aby sa naučili režim dňa	3	12	25
Aby sa naučili rešpektovať pravidlá	1	12	8,3
Aby sa dokázali včleniť do kolektívu	2	12	50

Na otázku prečo, t. j. dôvod, odpovedali učiteľky odpoveďami, ktoré sme dali do tabuľky. Z dvanástich učiteliek tri odpovedali, že je dôležité aby do materskej školy chodili deti z marginalizovaných rómskych komunít preto, aby získali kultúrne a hygienické návyky. Ďalšou odpoveďou boli, aby nadobudli nové poznatky, vedomosti a zručnosti a to si myslia tri učiteľky z dvanástich. Aby mali rómske deti ľahší vstup do základnej školy napísali tiež tri učiteľky. Dve učiteľky sa vyjadrili, že je dôležité aby deti z marginalizovaných rómskych komunít chodili do materskej školy preto, aby sa naučili komunikovať. Aby získali vnútornú motiváciu napísala jedna učiteľka. Z dvanástich učiteliek sa tri vyjadrili, že je pre deti z marginalizovaných rómskych komunít dôležitá dochádzka, lebo sa naučia slovensky. Tri učiteľky uviedli, že je pre ne dôležitý režim dňa. Aby rešpektovali rómske deti pravidlá napísala jedna učiteľka. Z dvanástich učiteliek sa dve vyjadrili, že je dôležitá prítomnosť takýchto detí v materskej škole, aby sa dokázali včleniť do kolektívu. Ako vidíme, odpovede učiteliek na túto otázku sú rôzne. Jedno majú spoločné a to, aby deti boli po rôznych stránkach pripravené na prácu v škole.

Na otázku č. 9 všetky učiteľky odpovedali 100% áno, že vo všetkých troch oblastiach pripraví materská škola deti na vstup do základnej školy lepšie ako rodina. Všetky tri oblasti sú dôležité a rovnocenné.

Na otázku č. 10 všetky učiteľky odpovedali na (100%) áno, že predškolská výchova by mala byť povinná zo zákona. A na otázku od ktorého roku by malo rómske dieťa navštevovať materskú školu sa šesť učiteliek vyjadrilo, že od 3 rokov veku dieťaťa, štyri učiteľky sa vyjadrili, že od 4 rokov dieťaťa, dve učiteľky sa vyjadrili, že deti z marginalizovaných rómskych komunít by mali navštevovať predprimárne vzdelávanie od 5 rokov veku dieťaťa. Keďže sme v tejto otázke chceli, aby nám učiteľky aj uviedli dôvod svojho presvedčenia, tak sme boli sklamaní, že ani jedna učiteľka necítila potrebu vyjadriť sa.

Na otázku č. 11 odpovedalo šesť učiteliek (50%), že absolvovalo vzdelávanie na MRK a šesť učiteliek (50%) odpovedalo, že neabsolvovalo vzdelávanie na MRK.

Pri otázke č. 12 sa päť učiteliek z dvanástich vyjadrilo, že by ako pomoc pri práci s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít uvítali asistentku, dve učiteľky z dvanástich by prijali väčšiu pomoc a ochotu od rodičov detí a päť učiteliek z dvanástich sa vyjadrilo, že by bolo potrebné aby sa zrealizovalo nejaké praktické vzdelávanie, ktoré by konkrétne praktickými činnosťami poukázalo na vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít. Ani jedna učiteľka nenapísala, že by uvítala pomoc terénnych pracovníčok. Možno preto, že pracovníčky s nami už niekoľko rokov spolupracujú.

Materská škola, v ktorej sme zrealizovali prieskum, disponuje s dostatočným množstvom literatúry pre deti z marginalizovaných rómskych komunít. Potvrdilo sa nám to tým, že všetkých dvanásť učiteliek (100%) odpovedalo kladne.

Na otázku č. 14 aká je dochádzka detí z marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy, ani jedna učiteľka neodpovedala, že je dochádzka detí z marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy pravidelná. Všetky učiteľky 100% odpovedali, že je nepravidelná. Na otázku prečo rómske deti nechodia pravidelne do materskej školy sedem učiteliek z dvanástich uviedlo, že sa im nechce ráno vstávať,

štyri učiteľky z dvanástich napísali, že si nemajú čo obliecť a obuť. Štyri učiteľky z dvanástich uviedli, že ak majú sociálne dávky, tak v tom čase nakupujú, sedem učiteľiek z dvanástich uviedlo, že ak je vonku zima a prší, deti z marginalizovaných rómskych komunít nechodia do materskej školy.

Záver. Rozvíjať úroveň detí z marginalizovaných rómskych komunít je v dnešnej dobe veľmi ťažké a náročné. Práca s takýmito deťmi, ktoré nikdy nenavštevovali predprimárne vzdelávanie a majú nastúpiť na primárne vzdelávanie je veľmi zaujímavá ale náročná. Pravidelným chodením do materskej školy a to už od troch rokov veku dieťaťa, by sa vzdelanostná úroveň takýchto detí určite zlepšila. Zámerom štátu je, aby bolo vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít inkluzívne a preto si musí každý uvedomiť, kto s takýmito deťmi pracuje, či im dáva dostatok priestoru na všetky činnosti a či tieto deti dostávajú podporu od pedagóga. Takéto dieťa má byť vypočuté, obklopené láskou a malo by byť súčasťou kolektívu. Deti z marginalizovaných rómskych komunít sa učia rôznymi spôsobmi, líšia sa svojím rodinným zázemím a preto každý pedagóg nemôže robiť rozdiely na základe jazyka a kultúry.

V našom prieskume nás zaujímalo: Aký majú názor na úroveň rozvoja detí z marginalizovaných rómskych komunít učiteľky materskej školy?

Najväčšie rozdiely uviedli učiteľky, že deti majú v základných a kultúrnych a hygienických návykoch: umývanie rúk mydlom, obsluhovanie vodovodnej batérie, samostatné používanie WC, samostatné vyzliekanie a obliekanie. V kognitívnej oblasti mali rozdielne názory na: predstavenie sa menom a priezviskom, poznanie členov rodiny. V sociálno-emocionálnej oblasti mali učiteľky rozdielne názory na: predstavenie seba a svojho kamaráta, na počúvanie s porozumením, na maľovania, kreslenie, modelovanie, na čítanie kresleného príbehu a obrazového materiálu. Vo všetkých základných kultúrnych a hygienických návykoch a v troch oblastiach a to v kognitívnej, sociálno- emocionálnej a v perzeptuálno-motorickej mali učiteľky materskej školy vo všetkých vekových kategóriách rozdielne názory. Ako sme sa mohli presvedčiť, deti do základnej školy idú čiastočne pripravené z každej vzdelávacej oblasti. Sú medzi nimi individuálne rozdiely, tak ako medzi aj ostatnými deťmi.

Literatura:

1. Štefanová, E., 2006. *Pripravenosť rómskych detí na školu*. Prešov: Prešovská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-448-0.
2. Horňák, L., 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PFPU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
3. Portik, M., 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
4. Baďuríková, Z. – Petrasová, A.: Edukačné účinky vzdelávacích centier pre rómske deti na východnom Slovensku. In *Pedagogická revue*. 2003. Roč. 55, č. 4,5. ISSN 1335 – 1982.
5. Valachová, D. et al., 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.
6. Trochtová, I., 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-21-4.
7. Zelina, M.: Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2001. ISBN 80-8068-022-1.
8. Ďuričková, M., 2000. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-211-3.
9. Beňová, T., 1997. *Chystajte ma do školy*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-40-9.
10. Wágnerová, E., 2003. *Predškolská príprava rómskych detí*. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán. 2003.
11. Maczejková, M. et. al., 2002. *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-218-0.

12. Radičová, I., 2001. *Hicsunt Romaes*. Bratislava: S.P.A.C.E., 2001.
13. Ľuptáková, K.: Príčiny neúspechov rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. In Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 978-80-8083-359-6.
14. Čerešníková, M.: Spolupráca rodiny a školy ako determinant školskej úspešnosti rómskych detí. In *Rodina a škola*. 2004. Roč. LII, č. 10. ISSN 0234-6463.
15. Hudecová, A.: Špecifické problémy rómskych detí a ich prekonávanie. In *Edukácia rómskych detí v Európskom kontexte*. Bratislava: Comenius, 2002. ISBN 80 – 85756-70-6.
16. Girmanová, D.: Edukácia rómskeho žiaka na 1. stupni základnej školy. In *Tvorivo – humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*. Bratislava: UK, Pedagogická fakulta, Ústav humanistických štúdií. 2006. ISBN 80-89192-49-1.
17. Hvozdík, J., 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
18. Zelinková, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
19. Valentová, L.: Vstup dieťaťa do školy z hľadiska školskej pripravenosti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
20. Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585.
21. Varcholová, M. – Maliňáková, M. – Miňová, M., 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-34-6.
22. Mertin, V. – Gillernová, I., 2004. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-799-X
23. Opravilová, E., 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
24. Gáborová, L., 1996. Komunikácia s deťmi zo znevýhodneného prostredia. In *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 1996. ISBN 80 – 88697 – 34 – 4.
25. Kačáni, V. – Višňovský, L., 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-85-8.
26. Bělinová, L., 1981. *Pedagogika predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1981.
27. Jírová, M., 1981. *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: SPN, 1981.
28. Uváčková, I.: Koncepcia rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok pred povinnou školskou dochádzkou. In *Predškolská výchova*. 2002/2003. Roč. LVII, č.3. ISSN 0032-7220.
29. Filadelfiová, J. – Gerbery, D. – Škobla, D., 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku*. Bratislava: Regionálny úrad pre Európu a SNŠ, 2006. ISBN 80-89263-02-X.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ВИТЕБЩИНА Л.С. ВЫГОТСКОГО

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 03.11.2016. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,43. Уч.-изд. л. 24,04. Тираж 99 экз. Заказ 140.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,

изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

