

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ВОСПРИЯТИЮ И ИНТЕРНАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Л.Д. Глазырина, О.С. Дорофеева

Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

(e-mail: Vasculeo.l.g.a@gmail.com)

Проблема регулятивной роли базовых ценностей личности в определении направленности развития человека является одной из наиболее широко и активно исследуемых в философии, социологии, психологии, педагогической аксиологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь; Ф.Е. Василюк, М. Рокич, Д.А. Леонтьев, М.С. Яницкий и др.). Именно содержательный компонент ценностно-смысловой сферы личности выполняет функции критериальной основы, определяющей самодетерминацию человека, развитие и усложнение взаимосвязей в системе ценностно-смысловых структур и как следствие формирование ценностного сознания, ценностного жизнеопределения. Дифференциация взаимосвязей в данной системе, ранжирование ценностей в процессе активного формирования основных личностных конструктов определяется качественными изменениями механизмов самоидентификации и саморегуляции личности, которые позволяют приводить к согласованию внешние и внутренние детерминанты деятельности, координировать внутренние психические процессы, состояния сознания, оценку возможностей и ограничений, проявления способностей (А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко).

Исследование педагогических факторов формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка, определение наиболее сензитивных периодов к восприятию внешней, по отношению к личности, культуросоциальной данности, не обладающей качествами обязательной потребностной стимуляции, но определяющей содержательный профиль формирующихся ценностно-смысловых образований личности, относят к числу первостепенных задач аксиологической педагогики. Проблема актуализируется в условиях развития постиндустриального общества и сопровождающих этот процесс противоречий, характеризующихся, с одной стороны, лавинообразным ростом информационных потоков, с другой, кризисом культурологических позиций в определении условий и механизмов личностной идентификации, сферы личностных коммуникаций и других механизмов социализации, посредством которых усваиваются нормы поведения, ценностно-смысловые ориентиры. Недостаточная изученность педагогических факторов и механизмов формирования ценностно-смысловых образований личности на ранних этапах ее становления, сопровождается также слабой разработанностью способов включения содержательного базиса культуры и искусства в процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного и младше-школьного возраста.

Решение проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного возраста, на наш взгляд, предполагает поиск научно-теоретического и практического обоснования психологической и физиологической готовности к принятию социокультурных ценностей общности, в которой развивается личность; выбора и утверждения в качестве начальной точки включения ребенка в профилированный образовательный процесс период старшего дошкольного детства; определение предметной опосредованности целевого образовательного процесса и условий его протекания.

Современная возрастная психология и педагогика располагают достаточно развернутой научно обоснованной картиной возрастных особенностей психического развития ребенка закономерно изменяющихся в процессе смены стадий развития - младенчество, ранний, дошкольный, младше-школьный, подростковый возраст. В отличие

от широкой вариативности индивидуальных особенностей, возрастные психологические преобразования закономерны, отражают логику общечеловеческого онтогенеза и развиваются в одном и том же направлении у большинства представителей данной культуры при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях.

Согласно концепции психологического возраста, выдвинутой Л.С. Выготским и развитой затем в психологии, к числу ключевых определяющих показателей возрастных закономерностей развития ребенка, относятся не только специфические для каждой возрастной ступени психологические новообразования, т.е. изменения в сфере сознания, психических процессов, и других личностных характеристик ребенка, но и «социальную ситуацию развития», определяемую как совокупность взаимоотношений ребенка с близкими ему людьми, социальными институтами, обществом в целом. Типичные виды деятельности, в которую включается ребенок, также имеет определяющее значение. Согласно предложенной Л.С. Выготским методологической схеме возрастного подхода к анализу различных явлений в развитии ребенка, сущностная характеристика любого возрастного этапа складывается из единства трех, названных выше, тесно взаимосвязанных составляющих: характеристики социальной ситуации развития ребенка, анализа типичных видов его деятельности и квалификации уровня развития его сознания и личности [1, с. 18]. Анализ социальной ситуации развития ребенка означает одновременный учет двух планов отношений (Г.В. Бурменская): во-первых, с «общественным взрослым» как представителем социальной функции (воспитатель, учитель, врач и т.д.), воплощающим в своем поведении социальные нормы и требования, общественные смыслы и цели деятельности, и, во-вторых, индивидуальные, личностные отношения с близкими взрослыми и детьми-сверстниками. Имеет место, также учет опосредствованного влияния различных средовых условий и, всегда присутствующих различий в условиях жизнеобеспечения детей, ролевых отношений, обусловленных объективным положением ребенка данного возраста в системе общественных отношений (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [1; с. 20].

При этом важно, что процесс социализации рассматривается в качестве адаптивного механизма к культурной среде, реализующегося как в процессе сознательного, планируемого, целенаправленного воздействия на формирование личности - воспитание, так и в процессе объективной стихийно-спонтанной реорганизации сознания растущего человека в соответствующем социокультурном контексте. Диспозиционно-смысловая регуляция деятельности, при этом, формируется как «отношение к объектам и явлениям действительности, имеющим для субъекта устойчивый жизненный смысл, которое консервируется в форме фиксированной установки и проявляется в эффектах личностно-смысловой и установочно-смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности» [2, с. 213].

В качестве начальной ступени формирования личностной самоидентификации и самоуправления, разноуровневой социализации ребенка дошкольника А.Н. Леонтьев определяет трехлетний возраст, в котором на смену импульсивно сменяющим друг друга мотивам приходит их интеграция, иерархизация и соподчинение в единую структуру. Возникновение такой структуры означает, что ребенок теперь «может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного» [цит. по 2, с. 283]. Л.И. Божович уточняет: «У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое вне ситуативное их соподчинение. Вместе с тем, во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т.е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются, прежде всего, образцами поведения и деятельности взрослых, их

взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях»[3, с. 97–98]. Дальнейшее усложнение связей, иерархизацию и структурную дифференциацию можно рассматривать как «первую линию онтогенетического развития смысловой сферы личности»[2, с. 283].

Личностная готовность к процессу интернализации внешних ценностно-смысловых структур, предполагает также сформированность определённого уровня эмоций. Постепенно изменяется функциональная роль эмоций в мотивах деятельности, формируется эмоциональное предвосхищение, а на его основе «формируется такое, присутствующее только человеку новообразование как перспектива будущего» (Д.А. Леонтьев), происходит «распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания»[2, с. 283]. Д.А. Леонтьев выносит предположение о том что, «именно воображение является тем первым, самым грубым фильтром, при помощи которого личность, примеряя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя...»[там же, с. 284]. В этом процессе, формируется способность планирования результата деятельности, становится возможным сплетение мотива и целесообразности, оценка деятельности в режиме предвосхищения.

Практическая деятельность и смысловая направленность воображения, по мнению Д.А. Леонтьева, образуют единую взаимосвязанную систему. Характер деятельности, ее структура, связанность практической деятельности и смысловой направленности воображения, иерархия мотивов деятельности принятие ребенком деятельности как формы отражения, и преобразования, имеют фундаментальное значение для развития личности, анализа индивидуальных особенностей развития, возможности корректировки и наполнения ценностным содержанием.

Таким образом, период старшего дошкольного детства рассматривается как наиболее сензитивный к ценностно-смысловой опосредованности, принятию внешних условий и закономерностей развития социального средового окружения; характеризуется прежде всего социальной ситуацией развития, уникальностью, неповторимостью связей и уровней взаимоотношений ребенка с взрослыми, социальной средой в целом, являющейся информативным полем транслирующим нормы, ценности, определяющей целевые ориентиры в развитии личности.

Список использованных источников:

1. Бурменская, Г.В., Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: МГУ, 1990. – 134 с.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой активности / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.