

**ПСИХОЛОГІЧНІ
ПЕРСПЕКТИВИ**

*Psychological
Prospects*

**Спеціальний випуск
ПРОБЛЕМИ КІБЕРАГРЕСІЇ**



Том 1

2012

ЗМІСТ

Обрії психічного життя людини

Бистрова Ю. Дослідження рівня психологічної готовності до професійного самовизначення підлітків і юнаків з порушеннями психофізичного розвитку 3

Брагина Н. Отражение субъектной жизненной позиции личности в ранних детских воспоминаниях..... 15

Донець О. Сімейний статус жінки як чинник її самоприйняття ... 30

Новікова Ж. Психологічні аспекти спілкування людей похилого віку в соціальних мережах 40

Семенихина А. Гендерные особенности выбора брачного партнера..... 51

Стаценко Т. Особенности проявления жизнестойкости в зрелом возрасте..... 60

Психологічний світ освіти

Божок Н. Особливості психокорекційного впливу на розвиток фрустраційної толерантності у студентів 69

Гліченко О. Діалогічні уміння як показник професіоналізму майбутнього психолога-практика 77

Кіян А. Психологічні особливості протидії маніпулятивному впливу в спілкуванні з підлітками 86

Литвинчук О. Дослідження маніпулятивних прийомів впливу на учнів у педагогічному спілкуванні..... 94

Походько І. Формування стресостійкості як професійно значущої якості майбутнього практичного психолога..... 102

Репкина Н., Репкин В. Устойчивость личности и стратегия образования 111

Чернобровкін В. Мотивація процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності 121

УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

Репкина Н.В., Репкин В.В. Стійкість особистості і стратегія освіти.

Обговорюється гіпотеза про залежність становлення стійкості особистості від стратегії освіти, при цьому стійкість особистості розглядається як системна якість суб'єкта самозмінення. В умовах освіти, орієнтованої на засвоєння знань і умінь, вже на самому початку шкільного вчення психологічна структура суб'єкта істотно деформується. Це робить процес становлення стійкості стихійним, а його результати непередбачуваними. Освіта, орієнтована на розвиток особистості, створює реальні передумови для формування самозмінного суб'єкта учбової діяльності, що володіє якістю стійкості, до кінця молодшого шкільного віку.

Ключові слова: стійкість особи; суб'єкт самоізмєнення; психологічна структура суб'єкта; структура культурної норми; розуміння сенсу; стратегія освіти; освітня парадигма.

Репкина Н.В., Репкин В.В. Устойчивость личности и стратегия образования.

Обсуждается гипотеза о зависимости становления устойчивости личности от стратегии образования, при этом устойчивость личности рассматривается как системное качество субъекта самоизменения. В условиях образования, ориентированного на усвоение знаний и умений, уже в самом начале школьного обучения психологическая структура субъекта существенно деформируется. Это делает процесс становления устойчивости стихийным, а его результаты непредсказуемыми. Образование, ориентированное на развитие личности, создает реальные предпосылки для формирования самоизменяющегося субъекта учебной деятельности, обладающего качеством устойчивости, к концу младшего школьного возраста.

Ключевые слова: устойчивость личности; субъект самоизменения; психологическая структура субъекта; структура культурной нормы; понимание смысла; стратегия образования; образовательная парадигма.

Repkina N.V., Repkin V.V. Personality stability and education strategy. Hypothesis that the formation of personality stability depends on the education strategy is being discussed. Herewith the personality stability is regarded as a system quality of self-change subject. In the conditions of the education, oriented to mastering knowledge and skills, at the very beginning of school studying psychological structure of subject is significantly deformed. This makes the process of stability formation the spontaneous one, and its results are unpredictable. The education, oriented to personality developing, creates real prerequisites for formation of self-changing subject of learning activity. The subject possesses the stability quality by the end of primary school age.

Key words: personality stability; subject of self-change; psychological structure of subject; structure of cultural norm; understanding of the meaning; education strategy; educational paradigm.

Последние десятилетия все более актуальной становится проблема противодействия деструктивному воздействию внешней среды на индивида. По мере накопления опыта все более очевидно, что определяющее значение в решении этой проблемы имеют не такие внешние факторы, как государственные и общественные меры, направленные на уменьшение масштабов и интенсивности соответствующих воздействий и на ограждение

индивида от них, а внутренние, собственно психологические факторы, среди которых центральное место принадлежит устойчивости личности к внешним воздействиям. Отсюда – особые требования к семье, образовательным учреждениям и общественным организациям, призванным разработать и реализовать программы воспитания личности, обеспечивающие ее устойчивость по отношению к отрицательным внешним воздействиям. Очевидно, что успешность решения этой задачи существенно зависит от того, как понимается устойчивость личности и условия ее формирования.

Присоединяясь к мнению разных авторов, полагающих что устойчивость личности представляет собой гармоническое единство ее *постоянства* и *изменчивости* (Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, Л.В. Куликов и др.), считаем необходимым подчеркнуть, что устойчивость такой сложной динамической системы как личность, определяется ее способностью к самоизменению, обеспечивающему успешное взаимодействие с постоянно усложняющейся средой.

Некоторое представление об условиях появления у ребенка этой способности дают результаты исследований соотношения процессов развития и обучения, осуществленных во второй половине прошлого века с позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского и психологической школы А.Н. Леонтьева [1]. Прежде всего, отметим некоторые принципиальные особенности подхода к решению этой проблемы с указанных позиций. Во-первых, развитие индивида рассматривается как процесс становления субъекта предметно-преобразовательной деятельности, который на определенной ступени становится субъектом жизни в разнообразных ее проявлениях, то есть личностью. Для того чтобы понять закономерности и условия развития личности, начинать надо с ранних стадий ее развития, то есть с развития субъекта. Во-вторых, оба указанных понятия в данных концепциях являются системно-функциональными, то есть отображающими психические свойства субъекта или личности как целостную функциональную систему, реализующую человеческую сущность

индивида. В-третьих, для обеих указанных выше психологических концепций характерно понимание сущности человека как автора творчества, то есть деятельности, созидающей и преобразующей очеловеченный мир. Это не означает, что понятия личности и субъекта применимы только к людям творческих профессий (писателям, художникам, ученым и т.д.), творческой может быть любая деятельность. В то же время, труд человека самой творческой профессии может сводиться к воспроизведению, тиражированию того, что было открыто, найдено предшествующими поколениями. Индивид, осуществляющий такую деятельность выступает не в качестве ее субъекта, автора, а носителя, «актора», функционера [2]. В четвертых, чтобы стать субъектом творческой деятельности, индивид должен приобщиться к культуре, хотя бы частично овладеть ею. Процесс приобщения индивида к культуре и составляет содержание образования, ядром которого является обучение. Обучение, по определению Л.С. Выготского, есть форма, в рамках которой осуществляется развитие субъекта. Она самым активным образом влияет на развитие не только количественно, ускоряя или замедляя его темпы, но и качественно, способствуя формированию полноценной психологической структуры субъекта или деформируя ее [3].

Результаты цикла исследований, опирающихся на указанные предпосылки, позволили составить более конкретное представление о психологической структуре субъекта и ее развитии, которое предлагается в данной статье. В частности, мы считаем, что появилась возможность достаточно определенно говорить о том уровне развития субъекта, на котором он обнаруживает психологическую устойчивость, то есть оказывается способным к самоизменению и о том, в какой мере развитие этой способности зависит от школьного обучения, особенно на начальных его этапах.

К моменту поступления в школу у ребенка складывается психологическая структура, характеризующая его как субъекта. В основании

этой структуры лежит общечеловеческая *потребность* в самостоятельном, активном действии. Она возникает в первые месяцы жизни в форме потребности в эмоциональном общении, которая затем наполняется разнообразным предметным содержанием. Совершенно очевидно, что действия, реализующие эту потребность, опираются не на знания, которых у младенца еще нет, а на нерасчлененное *понимание смысла* целостной предметной ситуации действия. По мере развития произвольных процессов *восприятия, мышления и памяти* ребенок, опираясь на понимание ситуации действия, овладевает простейшими знаниями об отдельных ее компонентах и способах действия, которые фиксируются в форме представлений и значений слов. Еще один важнейший элемент психологической структуры субъекта – *рефлексия*, благодаря которой он отделяет себя от осуществляемого им действия. Возникающая благодаря рефлексии исходная форма *самосознания* (Я сам) оказывается мощнейшим стимулом дальнейшего развития ребенка.

Для того чтобы ребенок мог включаться в качестве субъекта в современную, в высшей степени динамичную жизнь, указанная структура должна быть достроена такими компонентами, которые бы обеспечивали возможность ее самоизменения. Важным шагом в этом направлении являются те сдвиги в самосознании, которые происходят в процессе ролевой игры. Ребенок осознает различия между действиями по их социальной значимости, разграничивая «несерьезные» (детские) и «серьезные» (взрослые) дела и ограниченность своих возможностей в овладении «серьезным» делом. Именно это лежит в основе стремления ребенка к школьному обучению как единственно доступному для него социально-значимому действию. Однако решающее значение в появлении возможности самоизменения принадлежит процессу открытого, прямого взаимодействия ребенка с культурой, в которое он вступает с началом школьного обучения. От того, как сложится это взаимодействие, и зависит, появятся или нет у ребенка те свойства субъекта, которые обеспечивают ему возможность самоизменения. Особенно драматичными, судьбоносными в развитии этого

взаимодействия оказываются первые четыре – пять лет школьной жизни. Но, прежде чем обсуждать коллизии, связанные с прямым контактом ребенка с культурой, сделаем три предварительных замечания.

Во-первых, говоря о роли культуры в развитии ребенка, обычно имеют в виду литературу, живопись, музыку и т.п. При несомненном значении этих форм высокой культуры, она входит в жизнь ребенка прежде всего в виде норм, регулирующих способы разнообразных практических действий, поведение, отношения между людьми. Именно от того, как сложатся отношения ребенка с этими будничными проявлениями культуры, во многом зависит его отношение к культуре в целом, в том числе и к ее высоким образцам. Во-вторых, развитие ребенка с самого начала происходит в процессе взаимодействия с культурой, и вне его невозможно. Но на первых порах контакт ребенка с культурой имеет характер непосредственного взаимодействия, взаимопроникновения, так что нормы культуры, почерпнутые из общения со взрослыми, органически сливаются с данными непосредственного жизненного опыта ребенка, становятся для него неразличимыми друг от друга [2]. Характер взаимодействия ребенка с культурой резко изменяется с началом школьного обучения. Уже овладение такими общекультурными умениями, как чтение, письмо, арифметические действия, не может опираться на непосредственный жизненный опыт ребенка, а предполагает предварительное усвоение способов осуществления этих действий, зафиксированных в культурных нормах. В-третьих, в содержание любой культурной нормы, с которой предстоит познакомиться школьнику, входит два компонента. Например, нормы, регулирующие способ выполнения какого-либо действия, содержат во-первых, оформленные в виде правила указания на состав и последовательность операций, а также на признак ситуации, в которой должны быть выполнены эти операции; во-вторых, смысл выполняемого действия, который может быть формально незафиксирован. От того, какая сторона этих простейших норм – их смысл или операционная структура – откроется перед ребенком

при знакомстве с ними, зависит, с одной стороны, то влияние, которое окажут эти нормы на развитие ребенка, а с другой стороны, его отношение к ним, которое быстро перерастет в отношении культуре в целом и к учению, содержанием которого является эта культура.

Попробуем схематично показать это на примере ознакомления ребенка с одной из первых норм письма.

Прежде чем предлагать первокласснику написать слово *час*, учитель обязательно обратит его внимание на то, что после *Че* пишется *а*, а не *я*, как после других мягких согласных. Руководствуясь современными дидактическими принципами научности, сознательности и т.д., учитель может сделать знакомство с новой нормой письма более обстоятельным: создать проблемную ситуацию, поставив учеников перед необходимостью выбора буквы; предложить им самостоятельно определить, какие гласные буквы пишутся после *Че*, выписав их из списка соответствующих слов; предложить им выяснить особенность новой нормы, сравнив ее с ранее установленной, но суть учебной задачи, поставленной перед учениками, останется неизменной: от них требуется обнаружить заданную учителем норму, зафиксировать, осознать и удержать ее в памяти.

Есть и другой путь ознакомления первоклассников с новой нормой письма. Если ученики уже поняли, что один и тот же гласный звук после согласного обозначается разными буквами, потому что у каждой из них есть дополнительная работа (указывать на твердость или мягкость согласного звука), то выяснив с учениками, что новая буква *Че* всегда обозначает только мягкий согласный звук, учитель сразу предлагает им записать слово *кляча*. Согласившись с аргументами в пользу написания в обоих случаях буквы *я*, он предлагает проверить, нельзя ли эту букву заменить буквой *а*, и вместе с детьми искренне удивляется, что после *Че*, хотя она и обозначает мягкий звук, такая замена возможна. В поисках объяснения этого непонятного факта, ученики сначала предполагают, что дело, возможно, в особенностях функции

гласной буквы (после Че у нее не две, а одна работа), а затем, проверяя эту гипотезу, приходят к выводу, что писать в данном случае нужно все-таки а, потому что у буквы я всегда две работы. Решив такую же задачу относительно остальных гласных букв, они определили новую для себя норму графики.

В обоих случаях первоклассники, проявив некоторую самостоятельность, открыли для себя одну и ту же новую норму письма и готовы применять ее. Но в первом случае они не в состоянии объяснить, почему нужно писать именно эту букву, а не другую (а, а не я и т.п.). Во втором случае ученики вполне уверенно объясняют выбор той или иной буквы ее соответствием понятому смыслу действия: для них выбранное написание является правильным не потому, что так положено писать по правилу, а потому, что оно разумно. Но способность строить свои действия, руководствуясь критерием их разумности – это основное отличие субъекта действия от функционера, строго следующего заданной норме безотносительно к ее разумности.

Таким образом, опираясь на новую норму, ученики в первом случае выполняют действия как функционеры, «акторы», строго следующие заданному правилу, а во втором случае они действуют как субъекты, опирающиеся на самостоятельно сконструированную, осознанную, разумную норму.

Тот факт, что опираясь на одну и ту же норму, ученики в одном случае действуют как функционеры, а в другом как субъекты, свидетельствует о том, что в обоих случаях ученики обнаружили в норме разное содержание. В первом случае они осознали и зафиксировали ее только признаково-операциональное содержание, во втором случае они обнаружили смысл действия, опираясь на понимание которого самостоятельно установили соответствующие операции. Это оказалось неизбежным следствием того, что перед учениками были поставлены принципиально разные по своему

содержанию учебные задачи: в первом случае – задача на усвоение способа действия, во втором случае – задача на понимание смысла действия.

И та, и другая задача доступны первоклассникам и могут быть поставлены перед ними. Но вопрос о том, какую из них следует предпочесть, решается отнюдь не на основе дидактических или методических соображений. Задачи на усвоение и задачи на понимание реализуют принципиально разные стратегии образования, продиктованные его функциями на разных исторических этапах развития общества.

Господствующая в современном образовании стратегия определилась в эпоху промышленной революции и была подчинена задаче вооружить подрастающее поколение минимумом знаний, необходимых для овладения массовыми профессиями. Эта стратегическая цель обусловила особенности образовательной парадигмы. Основу содержания образования составляют технологический компонент культурных норм и образцы их реализации. Учебные задачи на усвоение частных способов действия обеспечивают развертывание учебной активности репродуктивного типа. Взаимодействие между учителем и учеником, имеющее характер авторитарного руководства и безоговорочного подчинения, принимает форму монологического обмена задаваемой для усвоения и усвоенной учебной информацией. Внешняя оценка результатов образования осуществляется на основании его стандартов. Реализующая эту парадигму адаптивно-приспособительная система образования (Асмолов) изменяет свои формы и некоторые особенности в зависимости от требований исторической эпохи и этапа образования (дошкольное, школьное, и т.д.).

Перенесение центра тяжести в содержании образования на технологическую составляющую культуры и недооценка ее смыслового компонента принципиально изменяет условия развития субъекта по сравнению с дошкольным возрастом, в результате чего происходит существенная перестройка его психологической структуры. Так как учебные

задачи на усвоение способа действия не обеспечивают выявления и понимания смысла усваиваемого действия, то этот базовый компонент психологической структуры субъекта-дошкольника не получает дальнейшего развития и очень быстро утрачивает свое значение. Первоклассник все в большей степени начинает опираться в своих действиях не на понимание смысла действия, а на его операциональный состав. Это приводит к перестройке восприятия, мышления, и памяти, которые, утрачивая свою содержательность, все в большей степени ориентируются на формальные признаки, с помощью которых задаются способы действия. Не получает развития рефлексия, что отражается на особенностях самосознания. Содержательный мотив «Я сам», характеризующий самосознание дошкольника, и не реализованный в обучении преобразуется в мотив самоутверждения в социальной среде, ориентированный на внешнюю оценку результатов действия, независимо от их содержания и способов получения («Я не хуже других»). Этот мотив оказывается не только побудительным, но и одним из главных смыслообразующих мотивов учения. При этом самооценка его реализации является формальной и неадекватной. Таким образом, есть все основания утверждать, что включение в традиционную систему обучения приводит не к дальнейшему развитию структуры субъекта, сложившейся к концу дошкольного возраста, а к ее интенсивной перестройке в структуру функционера, актора.

Вследствие слабости смыслового компонента эта структура, особенно в период своего становления, который продолжается до конца подросткового возраста, не обеспечивает устойчивости субъекта к внешним воздействиям. Этому способствует и активное стремление подростка найти сферы самоутверждения за пределами школьного обучения, в рамках которого он не смог самореализоваться, в частности, в виртуальной реальности.

Разумеется, такой ход и результаты развития не отвечают потребностям современного постиндустриального общества, которое заинтересовано в том, чтобы массовое производство обеспечивали не

добросовестные функционеры, а самостоятельные, ответственные личности. Отчасти эта потребность общества удовлетворяется за счет стихийного развития личностей в условиях адаптивно-приспособительной системы образования, а также за счет немногочисленных элитарных образовательных учреждений. Однако подлинное решение проблемы возможно только при кардинальном изменении стратегии образования, направленного на развитие личности как на свою основную непосредственную цель. Основным результатом упоминавшихся выше исследований развивающего обучения явилось определение образовательной парадигмы, обеспечивающей достижение такой стратегической цели. Основу содержания такого образования составляют предметные основания ситуаций действия и целостных систем. Учебную активность поисково-содержательного типа определяют учебные задачи на понимание смысла ситуаций действия и целостных систем, и определение возможных целей и способов их преобразования. В процессе решения таких учебных задач между учителем и учеником складываются отношения делового сотрудничества, приобретающие форму учебного диалога. Наконец, оценка результатов такого образования, то есть результаты развития как субъекта и личности, не может опираться на какие бы то ни было стандарты, а должна быть строго индивидуальной. В настоящее время разработана и реализуется система начального обучения, соответствующая этой образовательной парадигме и начата разработка такой системы для основной школы.

Результаты развивающего обучения, осуществляемого на протяжении ряда лет во многих регионах России, Украины, и др. приводят к выводу, что к концу начальной школы у учеников в основном формируется психологическая структура субъекта учебной деятельности. Ее ядром является процесс понимания, который приобретает опосредованный характер, и, опираясь на знание предметного основания общего способа действия или функциональной системы, обеспечивает понимание их смысла. Быстро развивающаяся определяющая рефлексия позволяет ученику

обнаружить противоречия между требуемым уровнем понимания новой ситуации и имеющимися знаниями. Тем самым он оказывается в состоянии самостоятельно поставить перед собой новую учебную цель, а затем найти способ ее достижения. Процессы восприятия, мышления и памяти приобретают при этом рефлексивный характер, то есть становятся подлинно произвольными. Исходная Я-самость, находящая удовлетворение в процессе решения учебных задач, наполняется конкретным содержанием и выступает в самосознании ученика в форме интереса к смысловой стороне изучаемых явлений, который выполняет функцию важнейшего смыслообразующего мотива учения. Тем самым в основу самооценки все в большей степени ложится оценка степени своего соучастия в открытии культурной нормы, чем определяется авторское отношение к ней. При этом ретроспективная самооценка отличается своей содержательностью, обоснованностью, а прогностическая – своим осторожно-оптимистическим характером. По мере формирования указанных структурных компонентов, ученик оказывается сначала субъектом отдельных учебных действий, затем – учебного квазиисследования, направленного на овладение целостной системой практических действий, и наконец – учебной деятельности, подчиненной задаче самоизменения себя как субъекта.

Проведенное нами в 1995 – 2008 годах диагностическое исследование в 39 классах различных регионов России и Украины, работающих по программам развивающего обучения, показало, что к концу обучения в начальной школе описанная структура субъекта учебной деятельности формируется у большинства учащихся, причем у 25% учеников эта структура обнаруживается в процессе коллективного решения учебных задач, то есть находится в зоне ближайшего развития, а у 70% она находится уже в зоне актуального развития [4]. Разумеется, развитие субъекта и тем более, личности, к концу начальной школы отнюдь не заканчивается. Однако особенности сложившейся к этому моменту психологической структуры

субъекта позволяют предполагать, что она обеспечивает достаточную устойчивость подростка к отрицательным воздействиям внешней среды.

В порядке подтверждения справедливости этого предположения приведем результаты обследования десятиклассников двух школ Луганской области, которые в начальных классах учились по программам развивающего обучения, проведенное под нашим руководством магистрантами специальности психология Ю.А. Диденко, А.В. Ганагой, Д.Н. Махуковой, Н.С.Бондаревой и А.В. Барабашовой. Хотя за пределами начальной школы эти ученики обучались по обычным программам, а учебно-поисковая деятельность поддерживалась в основном за счет интерактивных методов обучения, тем не менее, результаты тестов по всем показателям, которые обычно используются для характеристики устойчивости личности (структура ценностных ориентаций, сформированность мотивационных установок на достижения, успех, свобода от неблагоприятных эмоциональных состояний; высокие показатели силы воли, стрессоустойчивость, самоуважение и принятие себя и др. [5]) оказались достоверно выше, чем у сверстников из традиционной школы.

К сожалению, переход к стратегии образования, направленной на нормальное развитие личности, и тем самым повышение ее устойчивости к любым отрицательным воздействиям среды, затрудняется целым рядом объективных и субъективных причин. Дальнейшие задачи исследования мы видим в изучении устойчивости личности в условиях, где система развивающего обучения реализуется в основной школе.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
2. В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева, И.Л.Кириллов Личностный рост ребенка в дошкольном образовании – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО; АНО "Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева", 2003. – 279с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Репкина Н.В. Проблема субъекта в теории учебной деятельности.// Вісник Харківського національного університету. №913 серія Психологія випуск 44– 2010. Стр.148-152.

5. Андреев И.В. Формирование психологической устойчивости студентов к негативному влиянию интернет-технологий. Автореф. дисс. ... канд психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.