

Я.Л. Коломинский,
доктор психологических наук, профессор кафедры
возрастной и педагогической психологии БГПУ
Е.И. Комкова,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры юридической психологии МИУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация человека в процессе онтогенеза развертывается как возникновение и становление личности, ее ролевой структуры и основных внутренних инстанций. Переход от общества к личности, интериоризация межличностных отношений во внутриличностные обозначен Л.С. Выготским в понятиях социальной ситуации развития и «основном законе», согласно которому высшие психические функции (а внутриличностные образования, безусловно, являются таковыми!) появляются на сцене психической жизни сначала как интер-, а затем как интрапсихические. Наши исследования и работы наших сотрудников были посвящены теоретическому и экспериментальному изучению социальных, вернее, микросоциальных условий, которые представляют собой конкретный социально-психологический субстрат формирования личности в конкретном межличностном пространстве. Для анализа социальной микросреды развития ребенка в онтогенезе оказалось продуктивным использование и дальнейшее развитие методологических подходов, разработанных в социальной психологии. Сегодня можно говорить об относительно самостоятельных научных направлениях (дисциплинах), которые обозначены нами как социальная психология развития (детская и возрастная) и педагогическая образовательная социальная психология, основной предмет которой – изменение, формирование личности под влиянием значимых взрослых и контактной группы сверстников. Эти научные направления возникли в русле идей Л.И. Божович [1].

Наши исследования в обозначенных областях касались генезиса социальности ребенка, возникновения и развития ролевой структуры личности в онтогенезе, генезиса и

развития группы сверстников, моно- и разновозрастной детской группы, изучения педагогического взаимодействия в воспитательно-образовательных системах. Во всех исследованиях мы исходили из важного методологического принципа «двойной экспозиции», в основе которого лежит сформулированное Л.И. Божович положение о том, что позиция ребенка внутри социальной ситуации развития складывается из его объективного положения и осознания и переживания им этого своего положения.

«Двойная экспозиция» касается уже проблемы становления социальности младенца, которая была предметом дискуссии Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. По мнению Л.С. Выготского, младенец является максимально социальным, поскольку ни одна его потребность не может быть удовлетворена без взрослого, то есть без социального опосредования, без общения. Разумеется, взрослый с самого начала «подключает» ребенка к миру специальных предметов и отношений. Так начинается объективная линия социализации. В то же время уже на ранних стадиях онтогенеза возникает субъективная составляющая этой первичной социализации: переживание, а затем и осознание – рефлексия – своего положения в предметном и межличностном пространстве.

Одной из ключевых проблем социализации является, с нашей точки зрения, проблема генезиса и развития ролевой структуры личности в онтогенезе в связи с развитием личностной социальной микросреды. Социальная ситуация развития представлена ребенку как иерархизированная система микросредовых, микрогрупповых ситуаций, в которых осуществляется межличностное взаимо-

действие со значимыми другими. Начальной, стартовой является *моногрупповая* семейная микросреда, внутри которой ребенок находится в сложной системе взаимодействий со взрослыми, с братьями и сестрами. С момента перехода ребенка в дошкольное учреждение начинается *процесс мультипликации микросредовых ситуаций*, в результате которого на каждом этапе своей жизни человек оказывается в *полигрупповой* ситуации развития. Он является действующим агентом нескольких малых групп, различных по своим объективным характеристикам и субъективной значимости для личности (проблема референтности) [2].

Полигрупповая принадлежность личности выступает как объективная база ее полиролевой структуры. Однако уже в моногрупповой социальной, микросреде в процессе общения со значимыми членами семьи у ребенка возникает первичная полиролевая структура личности, которая затем развивается на основе полигрупповой принадлежности. При этом в нашем понимании социальная роль – это многоуровневая функциональная система, которая имеет внутренние эмоционально-когнитивные инстанции и исполнительные компоненты, осуществляющие ролевое поведение.

Потеря исполнительных, внешних атрибутов роли, потеря возможности действовать в референтной системе социальных взаимоотношений при сохранности внутриличностных ролевых инстанций является базой для возникновения особого комплекса аффективно-когнитивных переживаний, которые мы обозначили как «социально-психологические фантомные боли». Они могут возникать в любом возрасте, но наиболее типично их появление на послетрудовой стадии онтогенеза. Обозначенная проблема требует разработки концепции, диагностики и коррекции этих специфических, но весьма распространенных неблагоприятных состояний личности [3].

Наиболее полно в нашей психологии представлены исследования такой важнейшей составляющей социальной ситуации развития личности, как малая группа. Здесь разработаны новые концептуальные положения и экспериментальные подходы, которые позволили получить новые данные о содержательных структурно-динамических и рефлексивных характеристиках внутригрупповых межличностных взаимодействий в группе детского сада, начальных классах, студенческих группах и производственных коллективах (В.В. Авраменко, А.А. Амельков, А.М. Счастливая, И.И. Шумская, Т.Н. Ковалева, О.Я. Коломинская, Е.И. Комкова, Е.А. Коновальчик).

Понятия «социализация» и «когнитивное развитие» используются практически во всех работах, посвященных исследованию закономерностей онтогенеза и проблемам личности. И, несмотря на то что содержание этих понятий пока расплывчато и нет четких общепринятых определений в соотношении их друг с другом, они являются активно «рабочими» в профессиональной деятельности психологов и сохраняют в целом общепринятый смысл. Однако расширение поля исследований и углубление проблем изучения человека ставят много теоретических и методологических задач.

Для того чтобы познать закономерности взаимодействия человека с миром, ребенку требуется определенный когнитивный баланс, который может быть получен и расширен только в процессе общения с окружающими людьми.

Социально-когнитивный подход в психологии явился следствием соединения поведенческого и когнитивного подходов. Если в центре когнитивного подхода стояли вопросы социального познания людьми друг друга и окружающего мира, то новая теория должна была соединить в себе две основные сферы психики человека – личностную и когнитивную, позволяя реализовать принцип целостного подхода исследования [4].

Однако наиболее ярким исследователем данной проблемы, который внес огромный вклад в ее развитие, был Жан Пиаже. Он считал, что первично когнитивное развитие, социальная функция проявляется исключительно к концу старшего дошкольного возраста; основным ее показателем является преодоление эгоцентризма мышления у ребенка [5].

Когнитивное развитие ребенка в социальном контексте как отдельное направление отечественной психологии было основано Л.С. Выготским [6]. Оно вплетено в социальный и культурный контексты жизни. Л.С. Выготского интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальных условиях, но и историческое развитие знаний. Ученый подчеркивал важность социального взаимодействия в когнитивном развитии ребенка. Его идеи служат своего рода мостом между теориями когнитивного развития (включая развитие языка) и теории социального развития. С точки зрения Л.С. Выготского, все, что делает ребенка социальным существом – овладение понятиями, языком, произвольным вниманием и логической памятью – вырастает из социального взаимодействия. Дети используют психические структуры и язык своей культуры как инструментальные средства воздействия на социальный мир в процессе социального взаимодействия.

Наше исследование в рамках описанного подхода было проведено с детьми в возрасте от 4–5 до 16–17 лет детских садов Минска, Пинска, Мозыря, Витебска, Воложина, Барановичей, Полоцка, СШ и гимназий г. Минска, а также с детьми из детского дома № 4, Клецкого детского дома, детской деревни и приемными детьми. Общая выборка составила 1178 детей.

Методика

Настоящее исследование психики человека проводится с позиций системного подхода Б.Ф. Ломова. Развитие при этом интерпретируется как процесс, протекающий на разных уровнях и включающий как макро-, так и микрогенетические изменения. Это позволит «объяснить источники реальных противоречий, основания качественных преобразований в психологическом развитии человека, системный характер психических явлений и их детерминант, рассмотреть психическое в его динамике» [7, с. 10].

Особо актуальной оказывается проблема синтеза различных сторон описания психического развития. Структурно-динамическое направление исследований, предложенное Д.В.Ушаковым в исследовании интеллекта [8, с. 10], направлено на решение одной из сторон этой проблемы. Развитие при этом выступает необходимым аспектом целостного подхода. Структурно-динамический принцип предполагает, что структура (на примере интеллекта) может быть непротиворечиво описана только в соотношении с динамикой. Под динамикой при этом понимается, прежде всего, онтогенетическое развитие, а также процессы формирования, «функциогенеза». Структурно-динамический подход ведет к пересмотру всей системы понятий, принятых в психологии индивидуальных различий. Он реализует принцип развития, являющийся одним из центральных принципов психологии. Принцип развития приобретает различные формы в зависимости от сферы своего применения. Развитие должно рассматриваться не просто как один из аспектов исследования, а как имманентная характеристика любого целостного исследования. Здесь с новой стороны выступает проблема соотношения системного подхода и принципа развития. Это соотношение становится предметом анализа при подходе с разных сторон – в логике системного исследования и при последовательном проведении принципа развития.

Важно подчеркнуть, что формирование целостной человеческой личности как индивиду-

альности не может быть сведено к закономерностям развития одного иерархического уровня. Индивидуальные особенности, на каком бы уровне они ни проявлялись, не являются рядоположенными признаками, они находятся в сложной, иерархически соподчиненной системе отношений [7].

План построения психологического исследования предполагал сбор эмпирических данных при возможности контроля независимой переменной или минимизация смешения ее с другими переменными. В гипотезе независимая переменная понималась в качестве причинно-действующего фактора. Зависимыми переменными, то есть измеряемыми в эксперименте переменными, явились когнитивные и личностные параметры, изменения которых причинно обусловлены действием социальных факторов. Однако причинно-следственные связи при изучении процессов развития на разных этапах онтогенеза нельзя рассматривать как отдельные друг от друга. При переходе на другой этап развития следствие рассматривалось как причина появления последующих новообразований. Другими словами, осуществился переход независимой переменной в зависимую. Поэтому в исследовании применен квазиэксперимент, в котором экспериментальные условия рассматривались, как проявляющие взаимодействие, но не как осуществляющие воздействие.

Результаты и их обсуждение

1. Когнитивно-личностное развитие ребенка, понимаемое как взаимосвязанный процесс развития когнитивных структур и социально-коммуникативных качеств личности, включает в себя возникновение в психике ребенка психологических новообразований и их дальнейшее совершенствование. В структурно-динамические характеристики психологических новообразований когнитивно-личностного развития входят **мотивационные, аффективные, интеллектуальные и коммуникативные** показатели и изменения их атрибутивных свойств, а именно: инвариантных (системообразующих), вариативных (вероятностных) и относительно автономных (производных). На разных этапах онтогенеза данные атрибутивные свойства изменяются относительно содержательной стороны.
2. Структурно-динамические параметры и их атрибутивные свойства представляют собой системные качества, отражающие как общевозрастные, специфические для данного возраста, так и индивидуальные зако-

номерности психического развития ребенка. Интеллектуальные и коммуникативные параметры в общем являются инвариантными, а мотивационные – более автономными на протяжении от дошкольного до подросткового возраста.

3. Для дошкольного возраста большую инвариантность сохраняют аффективные компоненты. Эмоциональная сфера человека представляет собой особый феномен, который можно рассматривать как показатель целостности человеческой сущности. Эмоциональные механизмы межличностного восприятия как особые когнитивные схемы на первых этапах онтогенеза (дошкольный и начало младшего школьного возраста) приобретают большую значимость в межличностном взаимодействии, в то время как общие когнитивные структуры приобретают значимость в начале подросткового возраста. Социальная активность как вариант коммуникативных параметров является вариативной.

4. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту системообразующим свойством является мотивация, связанная с интеллектом. Ребенок постепенно «включается» в учебную деятельность, и мотивы учебного характера начинают доминировать над игровыми. Именно поэтому для детей данного возраста характерно наличие связи между высоким уровнем интеллектуального развития и потребностью в общении, а для детей, у которых смена ведущего вида деятельности еще не началась, характерно наличие связи между низким уровнем интеллектуального развития и мотивацией игровой деятельности. Следовательно, высокое развитие интеллекта соответствует яркому выражению потребности в общении и высокому статусному положению в группе. Связь между показателями статусного положения и потребностью в игровой деятельности носит обратный характер: чем ниже статусное положение ребенка, тем больше у него выражена потребность в игре, поскольку именно в игре ребенок продолжает реализовывать свой интеллектуальный потенциал. Дети с высоким потенциалом умственного развития имеют высокую познавательную потребность, которую реализуют в общении со взрослыми, а у детей с низким уровнем умственного развития – высокая потребность в сюжетно-ролевой игре со сверстниками. Интеллект начинает выступать важным фактором, влияющим на характер межличностных отношений.

Однако в младшем школьном возрасте данная связь имеет односторонний характер. Высокий интеллект связан с высоким статусом ребенка в группе сверстников и качественными характеристиками общения, но низкий и ниже среднего уровня интеллект (в пределах нормативности) не определяет отрицательных характеристик межличностного взаимодействия. Влияние внутренне обусловленных когнитивных факторов при взаимодействии с личностными характеристиками приводит к становлению социальности ребенка.

5. Когнитивно-личностное развитие ребенка происходит в определенных микросоциальных условиях, способом организации и упорядочивания которых выступают основные механизмы межличностного взаимодействия. Поведенческий механизм в семейной ситуации одновременно активизируется двумя параллельными системами: когнитивной и эмоциональной. В силу различной эмоциональной содержательности исходная перцептивная стадия поведения по-разному влияет на стадию «планирования» поведения, то есть собственно когнитивную. Эмоция связана с простыми перцептивными сигналами, она в то же время «вмонтирована» и интегрирована в систему значений, несмотря на то, что имеет место определенная степень независимости между эмоциональной и когнитивной переработкой информации. Эмоциональные состояния обеспечивают не только взаимодействие между разными уровнями репрезентативных знаний, но и вмешиваются в их переработку. Включение эмоционального компонента в какое-либо сообщение социального характера либо стимулирует мыслительное действие, направленное на позитивный эффект, либо тормозит (в определенной степени) когнитивную работу с информацией.

6. Влияние семьи на познавательное развитие ребенка зависит и от ее структуры. Так, механизмы социальной перцепции своих родителей и педагогов у детей из неполных семей имеют особенности по сравнению с теми же механизмами у детей, воспитывающихся в полной семье. Дети из неполных семей приписывают им материнские позиции. При этом они чаще видят в них авторитарного субъекта, но стремятся к общению именно с ними, а не со сверстниками. Отсутствие отца в семье, а также потребность общения с ним осознаются как мальчиками, так и девочками, но дефицит этого общения в большей сте-

пени ощущается мальчиками и сказывается на них негативно. Мальчики и девочки, растущие без отца, склонны выделять и описывать в матерях маскулинные качества, а в отцах – феминные. Для детей обо-его пола характерна идеализация образа отца и его отношения к себе.

Разное воздействие семьи на когнитивное развитие ребенка происходит посредством функционирования типов детско-родительских отношений. Если имеет место отклонение в семейном воспитании, сложнее формируются мыслительные процессы у ребенка. Связь отклонения в семейном воспитании со стороны матерей и умственного развития у девочек не имеет сильного отрицательного результата. Мышление как социально обусловленный процесс возникает и развивается на основе практического взаимодействия не только с реальным миром вещей, но и с миром взрослых. Общим для семьи по сравнению с остальными агентами социализации, которые оказывают положительное влияние на когнитивное и личностное развитие ребенка, является то, что она способствует появлению познавательной активности и поддерживает ее, а это, в свою очередь, дает возможность совершенствовать развитие когнитивных структур.

Наиболее сложная система связей интеллектуального и личностного развития как показатель целостности и системности развития психики весьма динамична и неустойчива у детей, которые воспитываются в социальных условиях, не отличающихся постоянством детско-родительского взаимодействия.

7. Связь когнитивных структур и социально-психологических качеств личности на протяжении от 4–5 до 16–17 лет имеет гендерные различия. Семейные отношения играют важнейшую роль в формировании и функционировании эмоциональных состояний у мальчиков в большей степени, чем у девочек. Чем сильнее у мальчиков привязанность к маме, тем выше состояние настороженности, которое свойственно ориентировочным эмоциям, повышению внимания и активности, а также способствует спокойному устойчивому состоянию, оптимальному для различных видов деятельности, не требующей напряжения. Теплые и тесные отношения с мамой содействуют отсутствию выраженных переживаний.

Всего в исследовании было получено 33,6 % статистически значимых коэффициентов из всех подсчитанных. У мальчиков их больше, чем у девочек, – 19,9 и 13,7 % соответственно (таблица 1).

Таблица 1 – Количество значимых коэффициентов корреляции когнитивно-личностных характеристик у мальчиков и девочек на основных этапах онтогенеза

Возраст		4–5	5–6	6–7	8–10	11–12	12–14	Всего
Девочки	Количество	0	1	3	58	7	10	79
	%	0	2,0	20,0	14,2	20,0	14,3	13,7
Мальчики	Количество	0	9	1	91	0	14	115
	%	0	18,4	6,7	22,4	0	20,0	19,9
Всего	Количество	0	10	4	149	7	24	194
	%	0	20,4	26,7	36,6	20,0	34,3	33,6

В разных возрастах это соотношение меняется. Статистическая значимость различий по критерию Пирсона подтвердилась как в суммарном показателе всех возрастов, так и в возрасте 8–10 и 11–12 лет. Следовательно, различия в социально-когнитивном развитии между мальчиками и девочками имеют закономерный характер (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели различий по критерию % Пирсона и уровни значимости различий полученных коэффициентов корреляции у мальчиков и девочек

Возраст	5–6	6–7	8–10	11–12	12–14	Всего
χ^2	0,1	0,1	6,8	5,14	0,375	6,314
P	–	–	0,01	0,05	–	0,05

Выводы

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что модель социально-когнитивного развития имеет сложную схему развития, в которой когнитивные структуры функционируют и совершенствуются на основе потенциала направляемыми личностными характеристиками и микросоциальными условиями.

Реализация когнитивного потенциала в реальных межличностных достижениях предполагает сложное взаимодействие когнитивных структур и личностных факторов. Это взаимодействие характеризуется гибкой, динамичной системой гетерархических отношений – на разных этапах онтогенеза доминирующую роль играют различные аспекты психической организации. Так, роль когнитивных структур наиболее велика при сформированности более сложных форм мышления. В младшем школьном возрасте это соотношение равнозначное. В дошкольном возрасте большую роль играют эмоциональные состояния, а роль когнитивных структур сведена к минимуму. Личностные характеристики в межличностном взаимодействии являются регуляторными средствами, а когнитивные – целевыми. Сам механизм психической регуляции в процессе социального взаимодействия заключается в том, что дети с высоким интеллектом социализируются с по-

мощью когнитивных структур, а дети с низким и ниже среднего – с помощью социально-личностных характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – С. 108–116.
2. Коломинский, Я.Л. Психологические закономерности социализации личности на основных этапах онтогенеза в свете идей Л.И. Божович / Я.Л. Коломинский // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Л.И. Божович, Москва, 28–29 окт. 2008 г. / Моск. психол.-соц. ин-т; редкол.: И.В. Дубровина [и др.]. – М., 2008. – С. 29–31.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – М.: Высш. шк., 2009. – 336 с.
4. Комкова, Е.И. Генезис когнитивного и социального развития ребенка / Е.И. Комкова; Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка – Минск: БГПУ, 2007. – 202 с.
5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
6. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский // Избр. психол. тр.; под ред. М.Г. Ярошевского – М.; Воронеж, 1996. – 510 с.
7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Ушаков, Д.В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Д.В. Ушаков; Ин-т психологии РАН. – М., 2004. – 48 с.

SUMMARY

Cognitive and personal correlation of development and social-psychological characteristics as items of mental development assessment on the basic ontogenesis stages were found out and described. The model of cognitive-personal development as correlation of social personality parameters and different sides of general cognitive development is represented. Psycho-diagnostic researching of preschoolers' intellectual development and perception of family relations at preschool age as well as the application of communication instruments at junior age are elaborated and approbated.

Поступила в редакцию 03.02.2012 г.

УДК 159.99

С.В. Сивуха,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной психологии БГПУ

ОТ НОВИЗНЫ РЕЗУЛЬТАТОВ К ВОСПРОИЗВОДИМОСТИ: НОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

В методологических руководствах и нормативных документах по поводу квалификационных научных работ непременно подчеркивается, что исследование должно обладать новизной: «Научные факты характеризуются такими свойствами, как новизна, точность, объективность и достоверность. Новизна научного факта говорит о принципиально новом, неизвестном до сих пор предмете, явлении или процессе. Это не обязательно научное открытие, но это новое знание о том, чего мы до сих пор не знали» [1, с. 50]. Еще жестче высказывается В.М. Полонский: «Критерий новизны характеризует содержательную сторону результата, новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не были зафиксированы в науке и практике. Научной ценностью обладают лишь те исследования, которые содержат общественно новые знания, выступающие исходной ступенью для постоянно возрастающего их числа. **Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в <...> науке и практике по-**

ложений не может получить признания как результат исследовательского труда» [2] (выделено нами. – С. С.).

Требования новизны (исследований, фактов, результатов) эксплицитно формулируются в отношении докторских и кандидатских диссертаций, но часто переносятся в методические рекомендации по написанию магистерских диссертаций и дипломных работ. Научное исследование идеализируется, представляется как логически безукоризненное открытие, совершенное вне социального контекста. На самом деле успех ученого определяется его связями внутри профессионального сообщества, умением показывать и убеждать [3].

Все понимают, что новизна относительна и часто конструируется риторически [4]. Например, в документах портала «Знание. Понимание. Умение», поддерживаемого Московским гуманитарным университетом и РГНФ, говорится: «В научных положениях может быть все новым, частично новым или содержаться новая совокупность известных положений» [5].