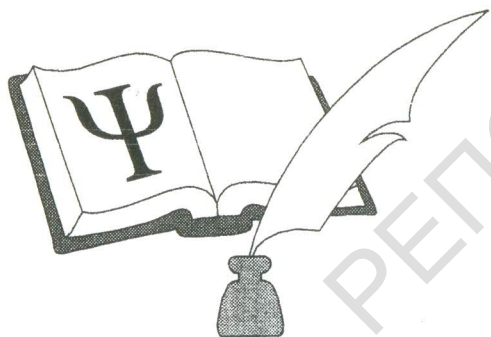


ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Выпуск 5



ISBN 985-435-618-3



9 789854 356181

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 5

Минск 2003

УДК 37.015.3:152.26
ББК 88.8
В647

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Научные редакторы:

В. И. Секун, доктор психологических наук, профессор;
О. В. Белановская, кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной и педагогической психологии

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики РИВШ БГУ;
Н. Г. Ерчак, доктор психологических наук, профессор

В647 **Возрастная и педагогическая психология:** Сб. науч. тр. / Науч. ред.
О. В. Белановская, В. И. Секун. — Мн.: БГПУ, 2003. Вып. 5. — 157 с.
ISBN 985-435-618-3

В сборнике представлены результаты научных исследований психологов кафедр
возрастной и педагогической психологии БГПУ, выполненные в русле общего
научного направления «Психологические основы формирования сознания личности:
структурно-динамический подход», а также оригинальные работы ученых Республики
Беларусь, с которыми сотрудничает кафедра возрастной и педагогической психологии.

Адресовано преподавателям, аспирантам и студентам психологических специ-
альностей, а также практическим психологам, социальным педагогам и другим
заинтересованным лицам.

УДК 37.015.3:152.26
ББК 88.8

ISBN 985-435-618-3

© Коллектив авторов, 2003
© УИЦ БГПУ, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

5

I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

- Секун В.И.* Об одном подходе к изучению менталитета для решения
задач психолого-педагогической практики 7
- Бубнова И.А.* Когнитивная модель лексического значения слова:
структурно-интегративный подход 14
- Вержубок Г.В.* Концептуально-логические конструкты гендера и
гендерных исследований 18

II. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Галуза А.В.* Развитие системы психических функций при переходе от
раннего к дошкольному возрасту 26
- Подберезкин М.А.* Развитие представлений о смерти в детском
возрасте 34
- Белановская О.В.* Знаково-символическая деятельность как основа
успешности школьного обучения 39
- Дубинко Н.А.* Динамика агрессивности в младшем школьном
возрасте: сравнительный анализ 47
- Князюк О.В.* Сравнительный анализ агрессивных форм поведения
подростков 55
- Живолковская Н.А.* Сравнительный анализ структуры копинг-
поведения подростков с различными уровнями личностной
тревожности 58
- Серафимович О.В.* Ценностные ориентации и направленность
личности старшеклассников 65
- Пономарева М.А.* Связь эмпатии и самоактуализации в раннем
юношеском возрасте 68

Громова И.А., Олифирович Н.И. Гендерная дифференциация стратегий преодоления ревности	78
Барановская М.С. Методика диагностики психологического возраста взрослых	83

III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Липкина С.Н. Методы психологической помощи дошкольнику в ситуации воображаемой или реальной угрозы	87
Козловская А.В. Взаимодействие родителей и детей как фактор адаптации к школе детей 6–7 лет	92
Аладьин А.А. Внутрисемейные отношения как фактор, влияющий на нарушения поведения подростков	97
Орлова Л.В. Формирование качеств личности старшеклассника в процессе преподавания психологии	106
Попова О.С. Некоторые аспекты психологического сопровождения педагогического процесса	113
Покровская С.Е. Профессиональное самосознание студентов вуза: сравнительный анализ	118
Авдей А.Н. Системный анализ в логистике: проблемы дидактической адаптации студентов	126
Бараева Е.И. Самоактуализация педагогов учебных заведений различного типа	131
Журавкина И.С. Интегральные характеристики личности педагога	135
Коптева С.И., Олифирович Н.И. Учебно-практическая лаборатория в системе подготовки практических психологов	140
Архипова Т.В. Психологические характеристики современной семьи	145
Гормоза Т.В. Арттерапия как метод коррекции тревожных состояний у детей	151

Науки надо изучать не для того, чтобы спорить, чтобы презирать других, не для выгоды, славы, власти или из каких-нибудь других низких побуждений, а на пользу жизни.

Ф. Бэкон

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник «Возрастная и педагогическая психология» является пятым в данной серии выпусков презентации многоплановых научных исследований, осуществляемых профессорско-преподавательским составом, аспирантами и магистрантами кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка в рамках общего интереса к вопросам психологических основ формирования сознания личности, культурного социогенеза и развития личности в современном социуме. Кроме того, сборник включены работы, выполненные сотрудниками других кафедр и других вузов по смежной проблематике. Спектр проблем, рассматриваемых авторами, достаточно широк и разнообразен. Достаточно сказать, что плоскость авторских изысканий простирается от теоретико-методологических проблем современной психологии до практико-ориентированных проблем – методов психологической помощи, формирования качеств личности старшеклассников, развития профессионального самосознания студентов, проблем диагностики психосоциального развития взрослых и т.д.

Несмотря на разнообразие исследовательских интересов, большинство статей сборника объединено центральной проблемой – изучения психологических основ формирования сознания личности. Процессы и проблемы, связанные с формированием сознания личности, о его природе, механизмах и строением, в современной традиции рассматриваются с опорой на труды Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, С.И. Слободчикова, С.Л. Рубинштейна и др. Это позволяет создать реальную основу для изучения проблемы онтогенеза сознания. Тем не менее, конкретных исследований, позволяющих представить целостную картину развития сознания личности, пока еще явно недостаточно.

Основопологающей идеей программы, над которой работает профессиональный коллектив кафедры, является проблема развития сознания человека через формирование и понимание личностного смысла. Личностный смысл рассматривается как компонент понимания. Работая над такой темой, коллектив отдает себе отчет в том, что она настолько сложна и многогранна, что пока можно говорить лишь о некотором фрагментарном знании, вскрываемом научным анализом, а часто вообще лишь о постановке

Тем не менее, им не хочется признавать, что смерть — это конец всего, поэтому они говорят о некоем другом мире: *Человек покидает общество и его дух переходит в мир иной. Душа человека уходит на небо к богу. Душа уходит в потусторонний мир. Исчезновение из этого мира в другой. Человек покидает наш мир и уходит в другой. Человек попадает в другую биосферу либо иной мир. Душа человека улетает в рай или переселяется в другого человека или животного.*

Сюда же отнесём высказывания о том, что умерший попадает либо в рай либо в ад. Кроме того, появляются попытки придать смерти смысл: *Это когда человек прожил данное ему время. Это когда человек попадает совсем в другой мир, где всё интересно и всё ново. Смерть — это перемещение человека и его души в загробный мир, где его ничего не потревожит. Умерший человек может взять свою семью, свою родину под своё покровительство. Смерть это когда человек больше не может бороться со злом, у него нет стремления жить, нет сил, он слабеет и погибает. Это конец земных забот, избавление от всех проблем. Но в тоже время, конец всех радостей и приключений.*

Часть детей связывают смерть с опытом, который они уже имеют. Говоря о смерти, многие говорят о потере родственников: *Когда врач говорит, что ему осталось месяц или год, сколько выдержит его организм. Когда над мёртвым стоят и плачут, а этот человек, который в гробу, он не любит, когда стоят у него и плачут (перенос своих чувств на покойного). Это трагедия, произошедшая в семье, после неё в семье нет настроения. Смерть — это утрата близкого человека, а если он твой единственный человек, который тебя понимает, любит, уважает, то тебе очень больно. Ни о чём другом ты думать не можешь, всё кажется тебе вечным...*

Тем не менее, даже в этом возрасте часть детей связывают смерть со сном, определяя её как «заснуть и никогда не проснуться».

Таким образом, дети в возрасте 13-14 лет уже начинают осмысливать смерть в категориях нужна / не нужна, а так как несмотря ни на что, смерть существует и грозит каждому, они пытаются дать ей рациональное объяснение. Отсюда возникают мысли о некоем другом мире, где живут мёртвые, или идеи о переселении душ. Смерть уже не выглядит настолько пугающим процессом, какой она была в предыдущих возрастах. Возникает интерпретация смерти как отсутствия возможности сделать что-то, что-то увидеть («когда ничего больше прекрасного в мире не увидишь»). Рассуждая о смерти, дети опираются на свой жизненный опыт.

ВЫВОДЫ

Таким образом, можно отметить, что, возникнув в возрасте 2-3 лет, понимание смерти постоянно развивается и совершенствуется на протяжении взросления ребёнка. В младших возрастах дети говорят больше о внешних причинах и признаках смерти, став старше, они обращают внимание на внутренние причины, на созданную в обществе эмоциональную окраску смерти. В начале подросткового возраста в результате становления абстрактного мышления, дети уже гораздо больше озабочены когнитивным осмыслением смерти, попытками дать ей рациональное объяснение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды М., 1994
2. Armstrong-Dailey A. & Zarbock Goltzer S. Hospice Care For Children. N-Y., 1993

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

О. В. Белановская

В данной работе предпринята попытка изучить структуру знаково-символической деятельности в младшем школьном возрасте, а также изучить зависимость успешности обучения в начальной школе от уровня сформированности знаковой деятельности у детей. Автором выдвигаются и эмпирически проверяются гипотезы связи развития умственного экспериментирования как наиболее высокого уровня развития знаково-символической деятельности и успешности обучения. Дается описание оригинальных методик изучения замещения, моделирования и умственного экспериментирования.

Ключевые слова: знаково-символическая деятельность, знак, замещающая деятельность, замещение, моделирование, умственное экспериментирование, успешность обучения.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Формирование знаково-символической функции начинается в дошкольном возрасте [11], по мнению некоторых исследователей [8] — в конце раннего возраста (2,2–2,8 мес.). Однако ее становление охватывает не только период дошкольного детства, но и последующие возрастные ступени [11]. Если появление знаково-символической функции в качестве новообразования и ее развитие в дошкольном возрасте относительно хорошо изучены психологами [3; 8; 1; 2; 7; 11 и др.], то преобразования, которые она претерпевает в дальнейшем, рассматриваются лишь немногими исследователями [6; 7; 10; 11]. Поэтому в данной работе предпринята попытка изучения развития знаковой функции в младшем школьном возрасте.

Л. С. Выготский полагал, что рождение и становление человеческой психики, начало культурного развития человека связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Более того, все уникальные достижения нашего разума, отличающие нас от животных, были бы невозможны, не будь у человека речи и других знаковых систем.

Родившийся человек, постепенно вступая в мир материальных вещей — знаков, переживая его и открывая за ним другой мир, открывает значение знака и другой, «отдаленный», мир. Символическая (знаковая) деятельность не изобретается самим ребенком и не заучивается им. Высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является освоение и использование знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения ребенка и взрослого.

Путь развития знаково-символической функции — от внешней практической деятельности к деятельности внутренней, от социального знака к индивидуальным символам. Первоначально выступая как внешнее средство социальной связи, позднее, становясь средством овладения собственным поведением, знак переходит во внутренний план личности. Основываясь на идеях Л. С. Выготского можно говорить о социально обусловленном характере возникновения в онтогенезе знаково-символической деятельности [4]. Знак изначально социален, поэтому

знаково-символическая деятельность проходит с необходимостью внешнюю стадию развития, а затем, интериоризируясь, становится средством внутренней регуляции собственной деятельности ребенка. Движущей силой развития знаково-символической деятельности является противоречие между целями и средствами решения новых для опыта ребенка задач.

Основываясь на идеях Л.С. Выготского, Н.Г. Салминой, Т.П. Будяковой, Г.А. Глотовой и других исследователей Е.Е. Сапогова предлагает в качестве уровней развития знаково-символической деятельности выделять такие ее формы как замещение, моделирование и умственное экспериментирование, относя каждую из них к определенной стадии развития ребенка [11]. Е.Е.Сапогова предполагает, что данная деятельность уже на ранних этапах своего существования возникает как целостная, трехуровневая система, со всеми ее уровнями, «свернутыми» в ней. Далее, на разных этапах развития ребенка начинает преобладать лишь одна форма этой деятельности, наиболее адекватная для решения встающих перед ребенком задач. В то же время ни одна из форм знаково-символической деятельности не пропадает из ее структуры, полностью сформировавшись и уступив место качественно более высокой форме, но включается в «новую» форму в качестве необходимого основания ее развития. Поэтому Е.Е. Сапогова предлагает рассматривать выделенные формы знаково-символической деятельности – замещение, моделирование и умственное экспериментирование – как включающие друг друга, развивающиеся спирально.

Рассматривая линию «замещение → моделирование → умственное экспериментирование», Е.Е. Сапогова отмечает нарастание степеней свободы в оперировании создаваемой квазипредметностью. На уровне мысленного экспериментирования субъект практически не связан жесткими логическими ограничениями, рамками, хотя его действия не выходят из-под контроля логики и базируются на «абстракции потенциальной осуществимости» [12, с.11]. Это делает умственное экспериментирование ценным эвристическим методом познания, позволяющим получать знание о действительности, которое зачастую невозможно добыть иными способами, дающим шансы преодолевать неизбежную ограниченность реальной практики субъекта, проникать в глубоко скрытую сущность вещей и явлений, выходить на познание неявных связей между ними и, следовательно, получать знания более высокой степени обобщенности. Эти умения человека оказываются необходимыми не только в научной, творческой, изобретательской деятельности, но также и во всех тех случаях, когда реальная практика в познании вещей ограничена.

Влияние знаковой среды на систему школьного обучения представляется очевидным, поскольку сама эта система организована для передачи ребенку знаково-символических средств, существующих в данной культуре и обществе, и способов действий с ними. С другой стороны, задачи школьного обучения не ограничиваются и не должны ограничиваться лишь обучением ребенка «распредмечиванию» уже существующих в обществе знаков. Конечной целью школьного обучения должно являться приобретение ребенком умения

преобразовывать и создавать элементы знаковой среды, т.е. использовать уже известные знаковые средства для активного познания действительности и запечатления результатов этого познания в знаках. Далее эти знаки, в свою очередь, могут быть «распредмечены» и использованы обществом для дальнейшего преобразования знаковой системы.

Теоретической базой в рассмотрении знаково-символической деятельности как основы развития мышления и воображения может выступать представление о возрастном ряде ведущих психических функций и функциональных линиях развития. По возрастной функционально-стадиальной периодизации психического развития, предложенной Ю.Н.Карандашевым [8], ведущими психическими функциями младшего школьного возраста являются функции мышления, в частности, в первой половине возраста это функции обобщения и систематизации [4]. Параллельно со становлением функций мышления идет развитие знаково-символической деятельности [10], представляющее собой функциональную линию развития замещения.

По мнению некоторых исследователей [5; 11 и др.], определенный уровень развития функции замещения является единой основой развития мышления и воображения в младшем школьном возрасте. По нашему мнению, таким уровнем развития замещения является приобретение им к концу дошкольного возраста рефлексивного характера в рамках процесса становления самосознания. Лишь с появлением способности к децентрации, рефлексии появляется возможность развития обобщения как ведущей функции мышления и моделирования как качественно новой формы знаково-символической деятельности и основы развития воображения ребенка.

Проводя параллель между развитием замещения и мышления в младшем школьном возрасте, можно, вероятно, говорить о зависимости становления вновь возникших функций мышления от сформированности рефлексии и, следовательно, знаково-символической деятельности, на базе которой возникает рефлексия. Если же предположить, что в данном возрасте результативность обучающих воздействий отражает, в первую очередь, состояние ведущих психических функций данного возраста – функций мышления, – то вполне вероятной кажется зависимость результативности, успешности обучения от уровня сформированности знаково-символической деятельности.

Наше исследование посвящено изучению развития знаково-символической деятельности, а также связи уровня сформированности знаково-символической деятельности с успешностью школьного обучения в начальной школе. *Область исследования:* психология развития; психосемиотика; знаково-символическая деятельность. *Объект исследования* – ученики подготовительного класса Минской педагогической гимназии № 3 в возрасте 6–7 лет. *Объем выборки* – 62 ребенка. *Тип исследования* – эмпирический и методический. *Вид исследования* – исходное положение и логика доказательства. *Предмет исследования* – зависимость успешности обучения от уровня сформированности знаково-символической деятельности. В качестве общей гипотезы данного исследования выступило предположение о том, что уровень сформированности знаково-

символической деятельности оказывает непосредственное влияние на успешность обучения младших школьников (6–7 лет) основным школьным предметам.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения задачи изучения уровня сформированности знаково-символической деятельности у младших школьников использовались три экспериментальные методики, предложенные Е.Е. Сапоговой в авторской модификации, для определения сформированности замещения – «Алфавит», моделирования – «Пуговицы» и умственного экспериментирования – «Круг» [9].

Экспериментальная методика «Алфавит», позволила изучить уровень сформированности замещения как формы знаково-символической деятельности. Методика «Алфавит» включала разработанный нами стимульный материал, состоящий из семи карточек-гармошек с тремя изображениями одной и той же буквы на каждой карточке (пиктограмма, схематизированная пиктограмма, традиционное изображение буквы). Порядок предъявления карточек и изображений на них был одинаков для всех испытуемых: сначала предъявлялась пиктограмма, затем – схематичное изображение и последним – традиционное изображение. Каждое следующее изображение предлагалось испытуемому лишь в том случае, если он затруднялся выполнить задание на материале предыдущего изображения. Испытуемым предъявлялась следующая инструкция: «Внимательно посмотри на рисунок и попробуй догадаться, какая буква алфавита из него появилась. Объясни, почему ты так думаешь». Полученные результаты фиксировались и оценивались по трем уровням развития замещения: высокому, среднему и низкому.

Выявление уровня развития моделирования осуществлялось с помощью экспериментальной методики «Пуговицы». Методика включала стимульный материал, который состоял из набора 60 пуговиц, различающихся по следующим признакам: цвет (белый, желтый, синий, зеленый, красный, коричневый); форма (круглая, некруглая); размер (большие, маленькие); количество дырочек (одна дырочка (на «ножке»), две, четыре); рисунок (есть, нет). В набор входило по пять больших и по пять маленьких пуговиц каждого цвета. Каждая группа из больших (маленьких) пуговиц одного цвета содержала в себе, по крайней мере, по две пуговицы со следующими признаками: 1) одна дырочка (на «ножке»); 2) две дырочки; 3) четыре дырочки; 4) рисунок; 5) некруглая форма. В сочетании остальных признаков в каждой пуговице могут быть варианты (например, «квадратная пуговица с рисунком с двумя дырочками» и т.п.). Испытуемым предъявлялась следующая инструкция: «Я загадаю пуговицу, а ты должен отгадать, какую я загадала. Угадывая, ты можешь задавать мне вопросы». Количество вопросов ограничено семью вопросами. Причем ребенку предлагается после ответа на каждый вопрос отбрасывать (или отбрасывать) пуговицы, соответствующие (или не соответствующие) его представлениям о загаданной пуговице. Ребенка предупреждают, что ставить вопросы напрямую нельзя («Вы эту пуговицу загадали?» и т.п.). За критерий оценки выполнения задания принималась стратегия

(или сочетание стратегий) решения поставленной задачи: перебор без определенной стратегии («Вы не эту пуговицу загадали?»); группировка по более или менее обобщенному признаку («В этой кучке нет Вашей пуговицы?»); атрибутивная стратегия с приписыванием заданной пуговице определенных признаков («Ваша пуговица большая? Ваша пуговица большая или маленькая?»); категоризация как оперирование обобщенными категориями цвета, формы, величины («Какого цвета (размера и т.д.) Ваша пуговица?»). Уровень развития моделирования определялся по преобладающей стратегии решения: высокому – категоризация, среднему – атрибутивная стратегия и низкому – перебор, группировка.

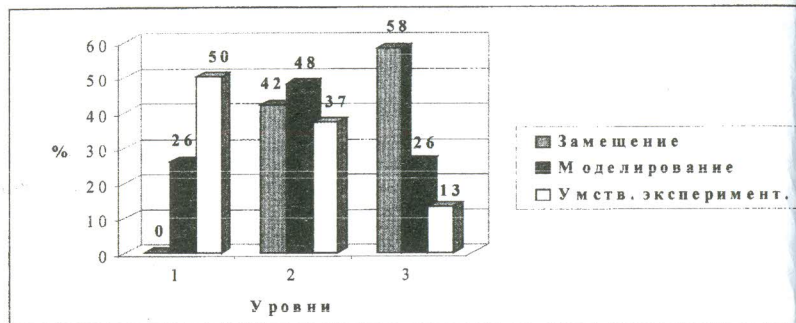
Изучение уровня развития умственного экспериментирования у ребенка осуществлялось с помощью экспериментальной методики «Круг». Для проведения методики использовался стимульный материал, состоящий из 1) круглой карточки из плотного картона, разделенной на четыре сектора, в каждом из которых нарисована одна фигурка: красная стрелка, направленная вверх; зеленая трапеция вершиной вверх; розовый зигзаг в форме буквы «М»; синяя полукруглость округлой частью вниз. Круг с фигурками наложен на круг большего размера, также разделенный на четыре секции (красного, зеленого, розового и синего цвета). Внутренний круг можно вращать, совмещая секции с фигурками на меньшем круге с цветными секциями большего круга. 2) Четыре круга с изображением поворотов каждой фигурки. 3) Четыре карточки-сектора круга с фигурками. 4) Бланки с изображением трех окружностей, разделенных на сектора, для заполнения испытуемыми. Экспериментатор объяснял ребенку, что фигурки внутреннего круга могут передвигаться из сектора в сектор (по направлению, указанному стрелкой), поворачиваясь при каждом шаге, и что у каждой фигурки есть «свой» сектор, соответствующий ей по цвету, куда она «стремится» попасть. После объяснений ребенок выполнял тренировочное задание, предполагающее передвижение всех фигурок на один шаг. Результаты поворота зарисовываются им в первом круге бланка. Далее ребенку предлагается выполнить экспериментальное задание, которое предполагает самостоятельное заполнение фигурками второго (поворот на два шага) и третьего (поворот на три шага) кругов бланка. Полученные результаты фиксировались и оценивались по трем уровням сформированности умственного экспериментирования: высокому, среднему и низкому.

Для анализа успешности обучения детей основным школьным предметам (математике, чтению, письму) был использован метод экспертной оценки классным руководителем.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты позволили отметить, отсутствие низких и преобладание высоких и средних (58% и 42%) показателей замещения. Следовательно, можно предположить, что у младших школьников замещение как форма знаково-символической деятельности уже сформирована и является основой для развития моделирования и экспериментирования.

Преобладание средних показателей моделирования (48 %) можно расценить как свидетельство того, что в младшем школьном возрасте оно находится в стадии формирования – в зоне актуального развития ребенка. Преобладание низких показателей умственного экспериментирования (50 %) при довольно высоком проценте средних значений (37 %) позволяет предположить, что умственное экспериментирование в младшем школьном возрасте находится в зоне ближайшего развития (рис. 1).



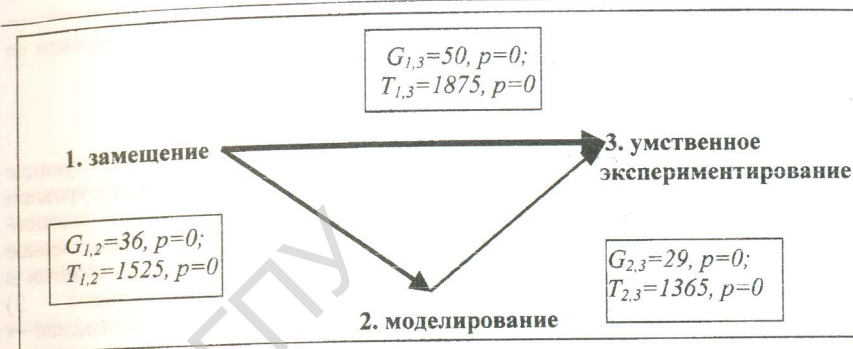
Примечание: Уровни обозначены: 1 - низкий, 2 - средний, 3 - высокий

Рис. 1. Уровень развития замещения, моделирования и умственного экспериментирования у младших школьников

Для выявления направленности и выраженности изменений, происходящих в структуре знаково-символической деятельности младших школьников были использованы статистические методы оценки достоверности сдвигов показателей – G-критерий знаков и T-критерий Вилкоксона. Результаты статистического анализа могут быть представлены графически (рис. 2).

На основании полученных результатов можно с большой долей уверенности говорить о том, что исследованные формы знаково-символической деятельности (замещение, моделирование и умственное экспериментирование) в действительности являются уровнями развития этой деятельности. Последовательность перечисленных выше уровней знаково-символической деятельности находит свое отражение в функциональной линии развития функции замещения в младшем школьном возрасте.

Анализ успешности обучения детей основным школьным предметам (математике, чтению, письму) показал, что число детей с высокими показателями успешности обучения ($\sum \text{балл} > 12$) заметно превышает количество детей с низкими показателями ($\sum \text{балл} < 10$). Кроме того, наиболее многочисленной является группа детей с показателями выше средних значений (12–14 баллов). Расчет коэффициента ранговой корреляции ρ_{xy} Спирмена указывает на статистически значимую связь успешности обучения и сформированности знаково-символической деятельности ($\rho_{xy} = 0,27$; $p = 1,69 \cdot 10^{-2}$; $df = 62$).



Примечание: Длина и толщина стрелок пропорциональны интенсивности сдвига, их направление отражает тенденцию снижения показателей от замещения к умственному экспериментированию.

Рис. 2. Сдвиг показателей сформированности форм знаково-символической деятельности в младшем школьном возрасте

Для выявления структуры знаково-символической деятельности у младших школьников был использован кластерный анализ. В качестве стратегии кластеризации была применена стратегия ближайшего соседа. Результаты кластерного анализа представлены в виде дендрограммы (рис. 3):

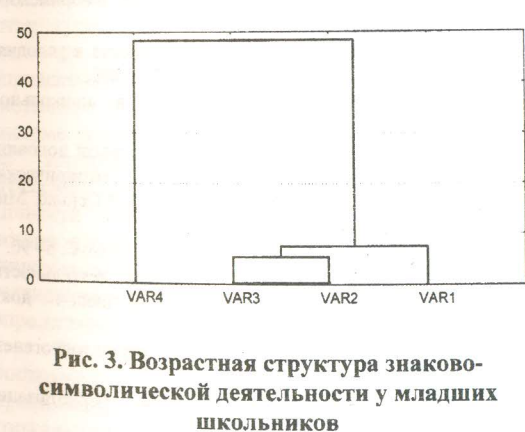


Рис. 3. Возрастная структура знаково-символической деятельности у младших школьников

В «ближайшем соседстве» к переменной возраста (x4) присоединяется переменная умственного экспериментирования (x3), в разрезе «группового соседства» объединяются переменные моделирования (x2) и замещения (x1). Таким образом, структура знаково-символической деятельности в младшем школьном возрасте включает в себя все три выделенные формы – замещение, моделирование и умственное экспериментирование. Уточнена также взаимосвязь этих форм между собой: они оказываются как бы «вложенными» друг в друга (умственное экспериментирование и моделирование «включаются» в замещение).

Все вышеперечисленное позволяет заключить, что выделенные формы знаково-символической деятельности (замещение, моделирование и умственное

экспериментирование) входят в структуру данной деятельности как уровни ее развития, и их становление связано с определенным возрастом.

ВЫВОДЫ

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: 1) успешность обучения в младшем школьном возрасте *связана с уровнем сформированности знаково-символической деятельности*; 2) *формы знаково-символической деятельности — замещение, моделирование и умственное экспериментирование* могут быть признаны *уровнями ее развития*, входящими в иерархически организованную структуру данной деятельности; 3) последовательная смена форм знаково-символической деятельности (замещение → моделирование → умственное экспериментирование) может быть рассмотрена как *функциональная линия развития замещения* в младшем школьном возрасте; 4) в младшем школьном возрасте *замещение* выступает как полностью сформированная форма знаково-символической деятельности, *моделирование* может быть рассмотрено как «ведущая» форма, находящаяся в стадии становления, *умственное экспериментирование* — как форма знаково-символической деятельности, находящаяся у младших школьников в зоне ближайшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белановская О.В. Генезис семиосферы как психологический механизм развития самосознания // Психолого-педагогические проблемы информационного обеспечения студентов: Межвузовский сб. науч. статей. В 2 ч. / Под ред. М.Е. Кобринского, Л.В. Маришук, Л.Ф. Мирзаяновой. Барановичи, 2002. Ч. 1. С. 51–62.
2. Белановская О.В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Мн., 2000.
3. Будякова Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989.
4. Волчек Г.А. Фазовая динамика ведущих психических функций в первой половине младшего школьного возраста // Возрастная и педагогическая психология: Эмпирические исследования: Сб. науч. тр. молодых ученых / Под ред. Ю.Н. Карандашева, Т.В. Сенько. Мн., 1998. Вып. 1. С. 18–29.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. Т. 6. М., 1984. С. 5–90.
6. Гамезо М.В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности. Психологическое исследование познавательной функции знаков: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1977.
7. Глотова Г.А. Человек и знак: Семантико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.
8. Карандашев Ю.Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей: Дисс. ... докт. психол. наук. Л., 1991.
9. Михалко В.В. Зависимость успешности обучения от уровня сформированности знаково-символической деятельности (у младших школьников): Дипломная работа / Под науч. рук. О.В. Белановской. Мн., 2001.
10. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
11. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
12. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. М., 1979.

ДИНАМИКА АГРЕССИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Н. А. Дубинко

В исследовании рассматривается проблема половозрастной динамики агрессивности на протяжении младшего школьного возраста. На основании анализа механизма формирования агрессивности как свойства личности у детей младшего школьного возраста, сделана попытка установить сензитивные периоды для его закрепления. Изучена взаимосвязь агрессивности с текущими психическими состояниями испытуемых.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, социальная ситуация развития, психические состояния.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Агрессивность как свойство личности, определяемая как склонность к агрессивному поведению и актам агрессии, разграничивается, по данным литературы, в большинстве случаев с понятиями «жестокость» и «враждебность». Понятие «агрессия» практически отождествляется с понятием «агрессивное поведение», различие между терминами связано, скорее с акцентом, который ставится либо в плане общефилософской и общепсихологической квалификации событий (агрессия), либо в плане оценки конкретных действий индивида (агрессивное поведение).

Для того чтобы отнести агрессивность к категории свойств личности, необходимо ее соответствие ряду критериев, выдвинутых в психологической литературе. «Один из основных признаков свойств, — отмечает В.С. Мерлин, — заключен в том, что свойства личности всегда выражают отношение человека к определенной стороне действительности» [5, с. 145]. Представление о личности как системном социальном свойстве человека, которое может быть понято только в системе устойчивых межличностных связей и отношений, накладывает отпечаток на интерпретацию многочисленных личностных черт (конформность, агрессивность, уровень притязаний, тревожность и т.д.), составляющих структуру личности человека. Эти черты по существу своему соотносительны; явно или неявно предполагается некое социальное окружение, по отношению к которому личность и проявляет конформность, агрессивность. Агрессивность как категория, устанавливающая связь между субъектом и объектом, характеризующуюся определенным качеством, соответствует рассматриваемому критерию отношения.

Формирование начальных свойств личности связано с образованием постоянного комплекса социальных связей, регулируемых нормами и правилами, освоением средств общения, предметной деятельности с ее социальной мотивацией, осознанием семейных и других ролей в процессе социализации [1; 3; 4; 6]. По данным многих авторов, агрессивность складывается при наличии специфических социальных взаимоотношений, наблюдаемых с первых лет жизни [2; 7].

По мнению В.С. Мерлина [5], относительные устойчивость и постоянство — основные признаки, отличающие психические свойства личности. Представление об относительной устойчивости (стойкости) и относительном постоянстве содержится в определениях агрессивности как