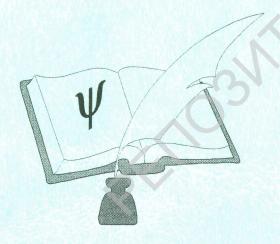
ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сборник научных трудов Выпуск 6 УДК [159.922.6+37.015.3](082) ББК 88.8 В64

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук, доцент О. В. Белановская (отв. ред.); доктор психологических наук, профессор Н. Т. Ерчак; доктор психологических наук, профессор Ю. А. Коломейцев; доктор психологических наук, профессор Я. Л. Коломинский; кандидат психологических наук, доцент О. С. Попова; доктор психологических наук, профессор Л. Н. Рожина; доктор психологических наук, профессор В. И. Секун; доктор психологических наук, профессор Е. С. Слепович

Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. тр. Вып. 6 / Бел. гос. В64 пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: О. В. Белановская (отв ред.) [и др.]. – Мн. : БГПУ, 2005. — 296 с.

ISBN 985-435-928-X.

В сборнике представлены результаты научных исследований сотрудников кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ, выполненные в русле общего научного направления — «Психологические основы формирования сознания личности: структурнодинамический подход». Помещены оригинальные работы ученых, с которыми сотрудничает кафедра возрастной и педагогической психологии.

Адресован преподавателям, аспирантам и студентам психологических специальностей БГПУ практическим психологам, социальным педагогам и всем заинтересованным лицам.

УДК [159.922.6+37.015.3](082) ББК 88.8

ISBN 985-435-928-X

© УИЦ БГПУ, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	0
1. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Коломинский Я.Л. Теоретико-методологические основы развития психологической культуры личности	9
Рожина Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации	16
Авдей А.Н. Логистическая эффективность и управление в психологических исследованиях	30
Белановская О.В. Психосемиотическая модель развития самосознания	35
Бубнова И.А. Концепт абстрактного имени как отражение уровня интеллектуального развития личности	42
Вержибок Г.В. Методологические проблемы подготовки молодежи к семейной жизни	48
Козловская Ю.П. Гендерные и типологические различия в математических способностях	55
ІІ. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Янус Л. Психическая жизнь в пре- и перинатальном периоде	63
Гормоза Т.В. О некоторых детерминантах психического здоровья ребенка	66
Секун В.И., Артюх С.И. Выражение «Я» в рисунках детей дошкольного возраста	72
Подберезкин М.А. Развитие символического мышления у детей	83
Жердева М.М. Взаимосвязь структуры мотивациснной сферы личности и креативности в подростковом возрасте	86
Конькова О.В. Социальные и психологические детерминанты лживого поведения подростков	90
Янчий А.И. Развитие социально-перцептивных способностей в подростковом возрасте	94
Журавкина И.С. Стиль поведения как выраженность психологической защиты в юношеском возрасте	100

Соде	ржа	ние
C CALC	Miller	11110

	The state of the s		
Прудникова И.И. Понимание смысла жизни старшеклассниками	104	Серафимович О.В. Готовность к осознанному родительству: психологические проблемы	209
Олифирович Н.И., Уласевич Т.В. Профессиональный менталитет студентов-психологов	110	Грицкова Е.В. Самоотношение подростков, воспитывающихся в семье и детском доме: сравнительный анализ	212
III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ		Давиденко С.В. Влияние детско-родительских отношений на формирование агрессивности и тревожности у подростков	218
Валуйская Т.Л. Влияние развивающего обучения на становление способов познавательной деятельности учащихся	120	IV. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Березовская Т.П. Эмоциональное развитие старшеклассников в условиях общеобразовательной школы с театральной специализацией	127	Слепович Е.С., Поляков А.М. Позиционирование как механизм воображения у детей в норме и при отклонениях в психофизическом развитии	223
Орлова Л.В. Метод проектов в процессе преподавания психологии в школе	134	Давидович А.А. Дети с задержкой психического развития: нейропсихологическое исследование	229
Архипова Е.А. Педагогический процесс вуза как фактор развития студента-будущего специалиста	142	Дубинко Н.А. Исследование структурных компонентов агрессии как специфического поведенческого акта у младших школьников	234
Калашник А.В. Связь музыкального воздействия с психофизиологическим статусом студентов	148	Пелеха В.С. Возрастная динамика понимания эмоциональных состояний других людей подростками с задержкой психического	243
Коломейцев Ю.А., Барановская М.С. Социометрия как метод диагностики психологической совместимости	154	развития Поляков А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с	248
Коптева С.И., Побанов А.П. Эмпатический метод и художественная фасилитация самопознания личности в контексте личностноразвивающего обучения	160	легкой интеллектуальной недостаточностью Столярова П.П. Особенности самооценки подростков с нарушениями интеллектуального развития	252
Мирзаянова Л.Ф. Научная пресс-конференция как средство упреждающей адаптации учащихся к исследовательской деятельности	165	Казак Т.В. Психологическая характеристика несовершеннолетних, осужденных за корыстные преступления	256
Покровская С.Е. Социально-психологический портрет студента вуза	174	Кулинкович В.А. Взаимосвязь личностной направленности и асоциального поведения в возрасте ранней юности	265
Ушакова О.А. Некоторые аспекты построения типологии личности	182	Дьяков Д.Г. Формирование психологических защит у студентов, овладевающих практикой работы с аномальным ребенком	270
Чекель Л.В. Содержательные аспекты профессионального самовоспитания будущих педагогов	184	Погодин И.А. Локализация субъективного контроля как детерминанта адаптационного процесса	275
Орочкина Т.С. Влияние профессиональной специализации студентов на связь интеллекта и креативности	189	Сапожникова Ю.В. Современные направления в изучении суицидального поведения в зарубежных исследованиях	283
Архипова Т.В. Проявления синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов	198	V. ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГИИ	
Гринько Е.В. Факторы «эмоционального выгорания» у педагогов	206	Козленя Е.И. Рыцарь науки	287
		Сонин В А. Портрет учителя	289

 основной вклад в снижение коэффициента эффективности даёт сложность м териала, для которой индивидуальный коэффициент резко падает к середи курса и опять же за счёт обработки собственных тестов начинает возрастать.

Далее оценим коэффициенты по динамике, т.е. рассчитаем по (7) эффе, тивность по каждому из параметров, например, эффективность К₁₋₂ равна:

$$K_{1-2} = \sqrt[3]{K^{(1)}}_{1-2} K^{(2)}_{1-2} K^{(3)}_{1-2}$$
, (8)

где верхний индекс обозначает номер этапа исследования. Результаты расчётов приведены в таблице 3.

Таблица

Коэффициент по динамике преподавания курса «Обработка данных»

Критерий	K ₁₋₂	К3	K ₄
значение	0,5	0,5	0,64
Кэф	0,54		

Используя данные расчётов, можно разработать модель повышения эффективности изучения курса «Обработка данных». Например, изначально определить приемлемый уровень $K_{\rm sp}$, который будет выступать в качестве максимального значения целевой функции в системе (5), задать ограничения (реально возможные максимальные уровни индивидуальных коэффициентов и решить задачу нелинейного программирования. Но и без расчётов очевидным является то, что перенос сроков изучения предмета на более поздник курсы в идеале даст максимум коэффициента K_{1-2} , что, в свою очередь повысит уровень $K_{\rm sp}$ до 0,64.

Следует заметить, что данный пример носит в большей мере качественный характер. Для дальнейшего исследования необходимо детально прочанализировать составляющие коэффициентов K_3 и K_4 , т.е. провести аналогичный рассмотренному анализ. Например, исследовать степень сложности каждой темы, определить порядок изложения материала, что однозначно определяет коэффициент эффективности по сложности предмета. Другими словами, необходимо провести полный анализ логистической системы предмета, имеющего пирамидальную структуру, т.е. от общего к частному.

выводы

Рассмотренный способ оценки эффективности исследуемых явлений позволяет определить функциональную зависимость между итоговым и влияющими показателями путём перехода к методике логистических оценок. Это целесообразно особенно в случае невозможности установления никакой функциональной зависимости (так, ответы на вопросы 1 и 2 в рассмотренном примере постоянны). Кроме того, использование логистического критерия эффективности позволяет либо определить направления оптимизации процесса или явления, либо рассчитать приемлемые значения влияющих показателей для достижения требуемого результата.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гриневич М.Н., Похабов В.И., Темичев А.М. Логистика. Основы логистики Мн., 2001. Ч.1. 220с.
- 2. Кузнецов А.В. и др. Руководство решению задач по математическому программированию / А.В. Кузнецов, Н.И. Холод. Л.С. Костевич. Мн., 2001. 448 с.

ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ

О. В. Белановская

В статье рассматривается проблема построения генезиса самосознания личности. Предполагается, что в качестве механизма развития самосознания выступает оперирование знаково-символическими средствами. Последовательному развитию структуры самосознания соответствуют на разных этапах развития ведущие формы знаково-символической деятельности.

Ключевые слова: знак, символ, психосемиотика, знаково-символическая деятельность, самосознание, замещение, моделирование, умственное экспериментирование.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Целью данной работы было создание теоретической модели развития самосознания личности через интериоризацию психосемиотических средств.

В психологии феноменология и теория сознания не достаточно изучены. Как правило, в исследованиях решаются лишь частные вопросы, связанные с отдельными особенностями самосознания (самооценка, образ «Я», представление о себе и т.п.). Остаются открытыми вопросы происхождения и механизмов развития самосознания.

Наша трактовка развития личности и ее самосознания связана со сближением ее с системой знаково-символических процессов: замещением, моделированием и экспериментированием. Мы полагаем, что между процессами развития самосознания и знаково-символической деятельностью существует отношение изоморфизма: последовательному развитию структуры самосознания соответствуют на разных этапах развития ведущие виды знаково-символической деятельности.

Хотя в литературе имеются косвенные указания на связь развития личности с процессом овладения знаково-символической деятельности (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Б.Д. Эльконин и др.), в настоящее время практически отсутствуют исследования, посвященные рассмотрению знаково-символической деятельности как механизма развития личности [5, 6; 8; 14; 15].

При самом кратком и поверхностном рассмотрении характеристик сознания, его можно представить как единство противоположностей: субъективного и объективного, интеллектуального и аффективного, общественного и индивидуального. Во всех случаях единица сознания является результатом жизни и практики в системе реальных, жизненных отношений и вместе с тем отражает опыт ребенка как аффективно и субъективно значимый, через который он воспринимает себя и окружающее.

Все, что составляет содержание сознания, является продуктом отражательной деятельности субъекта. Сознание и самосознание представляют собой субъективный образ объективной реальности. В отечественной психологии сущность сознания и самосознания раскрывается на основе теории отражения, в процессе реальной жизнедеятельности сознание и самосознание тесно переплетаются.

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Самосознание - это предметное сознани своего «Я»... «Я» - это не сознание, не психический субъект, а челове обладающий сознанием, человек как сознательное существо, осознающи мир, других людей, самого себя. Самосознание — это не осознание сознание а осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его [11, с. 334]. Под самосознанием следует понимать «процесс осознани (выделено нами — О.Б.) своей личности, своего «Я», как физического духовного и общественного существа. Самосознание — это знание и в то ж время отношение к себе, как к определенной личности» [11].

Внутри изначально противостоящих родившемуся человеку форгоуществования материи — реального и идеального — в процессе культурного социогенеза должно строиться индивидуальное сознание и самосознание развиваться личность. Каждый период развития ребенка характеризуется не только появлением новой психической реальности, но и трансформацией тереальностей, которые уже были у ребенка. Возникая изначально ка виртуальная, каждая новая психическая реальность интериризируется ребенком и становится реальностью, которая затем уже существует ка внутренняя структура психической жизни. Возможность отнестись к себе опосредованно, как к идеализированной предметности, это не Божий дар данный свыше, а продукт собственной активности человека, приведший к вычленению из диффузной психики целой структурированной сферы самосознания и построения личности.

Вполне понятно, что никакое рождающееся индивидуальное сознание, каким бы разнообразным и мощным воздействиям культуры (семейной социализации, воспитания и обучения и пр.) оно ни подвергалось, не способно вместить в себя все богатство накопленного культурного опыта и разнообразие меняющегося опыта индивидуального. Следовательно, в процессе бытия индивида должен быть построен специфический интенциональный орган, выполняющий задачу ассимиляции опыта, преобразования материального в идеальное, бытийного в рефлексивное в сознании и самосознании. Развиваемая в работах Б.Д.Эльконина [15] идея «посредничества» как универсального механизма, предшествующего освоению других способов взаимодействия с миром в некоторой степени приближает к пониманию указанной проблемы. Мы предполагаем, что такой структурой может стать семиосфера.

Все психологи помнят одно из важнейших положений Л.С. Выготского о том, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, затем внутри ребенка. Очевидно, что пс аналогии с высшими психическими функциями, функции самосознания проходят путь из социального плана во внутренний. Иначе говоря, Л.С. Выготский предполагает наличие двух основных источников развития самосознания. Первым является собственная практическая деятельность человека, а вторым — общение, в процессе которого происходит интериоризация личностью системы социальных взаимосвязей.

Таким образом, индивидуальное развитие ребенка может рассматриваться только в социальном контексте, в процессе овладения подрастающим человеком

орудиями и знаками. В результате ребенок обретает умение управлять самим собой, что невозможно без умения познавать себя.

л.С. Выготский генетически исходным в формировании знаковых систем л.С. Выготский генетически исходным в формировании знаковых систем считал жест. Как и Ж. Пиаже, он придавал большое значение подражанию (имитации) в усвоении ребенком социального опыта. Опираясь на идеи л.С. Выготского, мы полагаем, что в процессе ранней социализации, при ведущей роли взрослого, происходит стихийное усвоение первичных знаков (имитация, жест и т.д.). Это создает первичную ситуацию опосредования, «знаковую ситуацию», которая является отправным пунктом в развитии самосознания ребенка.

Л. С. Выготский заключил, что знак (слово или любой другой символ) вдвигается между начальным и конечным моментами действия. Это создает особое внутреннее психологическое поле, не опирающееся на наличное в настоящем, но с помощью внутренних преобразований предвосхищающее будущее действие. Он считал, что анализ механизмов символических ситуаций позволит объяснить такие процессы как мышление, мотивация, целеполагание, планирование и т.д. Таким образом, развитие высших психических функций и самосознания строится на овладении ребенком опосредующими средствами — знаками, и в этом смысле знаково-символическая функция представляется единой основой развития психики ребенка [5; 6].

данный свыше, а продукт собственной активности человека, приведший к вычленению из диффузной психики целой структурированной сферы самосознания и построения личности.

Вполне понятно, что никакое рождающееся индивидуальное сознание каким бы разнообразным и мощным воздействиям культуры (семейной появление самосознания, так и его дальнейшее развитие.

л.А. Абрамян выделяет четыре элемента, характеризующих знаковую ситуацию, называя ее исходными элементами: предмет обозначения, самый знак, субъект, воспринимающий знак в качестве именно знака (адресат) и отношения между ними [12]. Анализ знаковой ситуации со стороны ее составляющих, дальнейшая экспликация ее элементов приводят к необходимости введения еще одного отношения — «отправитель — получатель».

Н.Г. Салминой для целей психологического анализа знаковой ситуации выделены два типа отношений в ней: 1) знак — значение — объективная реальность; 2) отправитель — получатель. Из первого типа отношений вытекают такие особенности знака, как то, что он — заместитель объекта, имеет значение, существуют различные отношения между знаком и объективной реальностью, фиксированной в нем. Из второго типа отношения вытекает такая характеристика, как интенциональность знака [12].

В психологической литературе одним из критериев знака есть удвоение, дублирование реальности (Ж.Пиаже [10], А. Валлон [4] и др.), что проявляется в двуплановости знака: означаемое (содержание знака: предмет и его значение) — означающее (форма. содержание).

В процессе онтогенетического развития человек стихийно и в результате специального обучения овладевает различными знаковыми средствами. Первичный жест и стихийная имитация (Л. С. Выготский [5], Ж. Пиаже [10]) усложняются, семиотическая функция развивается. Критерием семиотической функции является содержание, под которым Н.Г. Салмина

рассматривала умение использовать вместо объекта заместители разн модальностей, разделение обозначающего и обозначение и др. [12].

Мы считаем, что оперирование знаковыми средствами целесообраз рассматривать как деятельность. В философской и психологической литературе деятельность рассматривается как форма активного отношения окружающему миру, содержание которого составляют его целесообразнияменение и преобразование. Среди важнейших характеристик деятельностуказываются ее предметность и осознанность. Предметность выступает куниверсальная пластичность деятельности, как ее возможность отражать себе объективные качества предметов, среди которых действует субъект [7, 220]. Предметный характер деятельности лежит в основе ее объективно детерминации. Данные характеристики относятся и к деятельности с знаков символическими средствами. Внутри знаково-символической деятельност происходит спецификация структур и способов функционирования, связанна прежде всего с функциями знаково-символических средств, что определяе необходимость создания системы деятельностей.

Е.Е. Сапогова указывает, что замещение, моделирование и мысленно экспериментирование могут образовывать особую систему, уровни развити знаково-символической деятельности ребенка в онтогенезе [13]. Можк предположить, что каждому из них соответствует свой особый внешний ти деятельностей, порождающих их, и свой качественно своеобразный уровен познавательного развития, т.е. внешняя и внутренняя линии существования.

Для описания критериев для названных трех уровней необходим определить значение форм и уровней знаково-символической деятельности эволюции. Другими словами, важно определить, какие функции выполняет тог или иной уровень знаково-символической деятельности. Можно выделить следующие функции:

• Функция репрезентации или замещения. В данном случае имеется в виду освоение ребенком элементов уже существующих знаковых систем (алфавит, синтаксис); представленность элементов действительности в элементах знаковых систем (речевой, жестовой, графической и т.д.).

 Функция построения идеализированной предметности. Эта функция связана с организацией знаковых элементов в систему «картины мира», а также построением картины собственной субъективности.

 Познавательная функция. Она делает знаково-символические образования средством воспроизведения реальности в деятельности человека, средством отражения вещей и явлений с целью проникновения в их сущность.

• Функция опережающего отражения действительности (или функция антиципации, эвристическая функция). Надстраиваясь над познавательной функцией и являясь ее продолжением, она позволяет в оперировании знаково-символической действительностью отойти от логики связанной с ней реальностью и реализовать креативные, творческие способности человека, осуществить опережающеее отражение действительности, овладеть большими ступенями свободы в отношении к реальности.

 Коммуникативная функция. Это функция передачи сообщения от одного человека к другим. В большей степени ее берет на себя речь.

 Функция управления. Данная функция является средством организации субъектом собственной деятельности, контроля за ее осуществлением в соответствии с целями и потребностями человека [13, с.73].

Выделенные ранее в качестве уровней становления знаковосимволической деятельности замещение (включающее кодирование и дешифровку), моделирование (поглощающее схематизацию) и экспериментирование в той или иной мере выполняют все эти функции. Можно предположить, что от уровня к уровню осуществляется расширение ряда функций и изменение других, а в основании же лежат наиболее общие, универсальные функции — коммуникативная, познавательная функция и функция репрезентации.

Замещение как уровень и форма знаково-символической деятельности является носителем функции репрезентации, а также в развитом виде — функции построения идеализированной предметности. Моделирование, опираясь на замещение, осуществляет функцию построения идеализированной предметности в разных знаковых системах, осваиваемых человеком, познавательную функцию, частично функцию репрезентации и функцию управления. Базирующееся на замещения и моделировании экспериментирование реализует познавательную функцию, функцию управления, но особенно — функцию антиципации, опережающего отражения. Можно предположить, что экспериментирование затрагивает и функцию репрезентации через создание новых знаковых систем. Все это позволяет сделать вывод, что по своим фундаментальным функциям выделенные формы знаково-символической деятельности демонстрирует известную преемственность и взаимозависимость, взаимообусловленность.

Важно определить, какие из названных функций выделенные уровни реализуют по отношению к замещаемому содержанию. Замещение, например, по отношению к содержанию репрезентируемой действительности может выполнять все эти функции, кроме отстранения. Моделирование берет на себя функции обозначения, изображения замещаемого содержания, раскрытия его сущности. Экспериментирование осуществляет функции раскрытия сущности и отстранения.

Все три уровня имеют внешний и внутренний план деятельности. В форме внутреннего плана действия знаково-символическая деятельность вплетается в другие формы человеческой деятельности. Что же касается внешней стороны, то можно сказать следующее. На уровне замещения идет освоение алфавитов и синтаксисов тех существующих знаковых систем, которыми люди пользуются в данном сообществе. Поэтому здесь реализуются процессы номинации, индикации и т.д. Ребенок как бы устанавливает первые соотношения, соответствия элементов реального мира элементами знаковой системы, начинает освоение операций переноса значений с вещи на вещь.

На уровне моделирования идут процессы создания «идеализированной предметности». Операции над этой квазипредметностью позволяют получить информацию о значимых характеристиках замещаемой действительности. Здесь абстрагирования, процессы находят выражение операциональности, мысленного уровне Ha симультанности. экспериментирования возможны уже процессы видения целого раньше выделения его частей, трансформация моделей в соответствии с разнообразными системообразующими принципами, перенесение признаков с объекта на объект в соответствии с эвристической логикой субъекта.

Важно отметить преемственность выделенных уровней на уровне глубинных процессов, т.е. без владения процессами замещения невозможно моделирование; моделирование является условием формирования умственного

экспериментирования. Замещение как бы поставляет моделирован «строительные операции», способы действий со знаками, символам семиотическими системами. Умственное экспериментирование же, надстраивар над освоенным моделированием, придает субъекту возможность творчества.

Именно в рамках знаковой деятельности (замещения, моделировани) умственного экспериментирования) ребенок осваивает тот внутренных строительный материал, из которого создается квазипредметност позволяющая ребенку подняться на качественно новый уровень развити.

возможность отнестись к себе как знаку для себя [2; 3].

Исследователями отмечалось, что между отдельными стадиям самосознания существует преемственность — это значит, что каждая высща стадия развития не просто отрицает предыдущую, а содержит наряду изменчивыми, преходящими компонентами аккумулированные и предыдущих стадиях стабильные, инвариантные компоненты как в способа функционирования самосознания, так и в его содержании. То есть, на каждо онтогенетической стадии самосознание обнаруживает специфическую длянего диалектику изменчивого и устойчивого. Выработка и степен выраженности устойчивого компонента в познавательной, аффективной регулятивной сферах самосознания характеризуют уровень развития самосознания, его зрелость.

Самосознание — это единство трех сфер психической деятельности которые нераздельны как в процессе функционирования, так и в онтогенетическом развитии. В онтогенетическом контексте каждая из сферсамосознания — это единство общего и конкретного. Общие закономерности онтогенеза самосознания — опосредствованный (знаковый — О.Б.) к непрерывный характер развития, интегративная тенденция, развернутость во времени, стадиальность, преемственность стадий, диалектика изменчивого и устойчивого в способах осуществления процессов самосознания и его содержании — относятся к каждой сфере самосознания. В то же время эти общие особенности генезиса самосознания имеют своеобразное выражение в онтогенетических линиях самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования.

Очень условно в генезисе самосознания можно выделить три основных уровня: первый из них специфичен для раннего возраста — у ребенка появляются первичные, вписанные в конкретную ситуацию, относительно неустойчивые представления о себе; второй связывается с дошкольным-младшим школьным возрастом, когда знания о себе расширяются, обогащаются чувственным содержанием, перестают быть непосредственными; и третий уровень — уровень предельного обобщения, интеграции, абстрагирования знаний о себе приходится

на подростково-юношеский возраст.

Полагая, что в основе развития самосознания личности лежит овладение знаково-символическими средствами, мы может утверждать, что первый уровень развития самосознания строится на основе овладения замещением как средством знаково-символической деятельности. Здесь ребенок осваивает тот уровень идеализированной предметности, на котором происходит удвоение «Я-здесь» — «Я-там». Действия с предметамизаместителями по принципу «Пусть А будет Б» в конечном итоге приводит к появлению Я-замещений, являющихся началом развития самосознания на его первичном уровне, что было доказано в наших исследованиях [2].

Овладение ребенка вторым уровнем самосознания базируется на предыдущих достижениях. Стихийное развитие и специальное обучение

приводят ребенка к овладению деятельности в квазидействительности. Это еще не абстракция, однако, в квазиреальности идут процессы создания «идеализированной предметности». В оперировании знаковыми средствами чидеализированной представлена моделированием. В самосознании ребенка эта стадия представлена моделированием. В самосознании ребенка появляется план: «Я глазами других людей», «Я-зеркальное». Представления о себе у ребенка расширяются, становится возможным оперирование знаниями о себе. Проводимые нами в этом направлении исследования позволяют предполагать наличие данной связи [3].

Третий уровень развития самосознания предполагает интеграцию всех структурных звеньев самосознания. Знания о себе становятся более абстрактными, дифференцированными, развивается идеальное и воображаемое «Я». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена уровнем мысленного экспериментирования, где возможны процессы видения целого раньше выделения его частей, трансформация моделей в соответствии с разнообразными системообразующими принципами, перенесение признаков с объекта на объект в соответствии с эвристической логикой субъекта.

Мы полагаем, что такова основная линия развития самосознания. Необходимо также указать, что очерченная нами модель представляет собой предельно общую структуру изменений в самосознании: изменение статуса замещающей деятельности приводит к изменению статуса и реальности самосознания. Требуются дальнейшие исследования для построения более

дифференцированной модели развития самосознания.

ПИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 18. С. 101–124; С. 107–109.

2. Белановская О.В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Дис. ... канд. психол. наук.. Мн., 2000.

- 3. Белановская О.В. Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. тр./ Под ред. О.В.Белановской, В.И.Секуна. Мн.: БГПУ, 2003. Вып. 5. С. 39—46.
- 4. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967
- 5. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- 6. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. М. 1984. Т. 6. С. 5–90.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- 8. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М. 1981.
- 9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Избр. психолог. произв.: в 2 т. М., 1983. Т.2 С. 94-231.
- 10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
- 11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- 12. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
- 13. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
- 14. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1997.
- 15. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.