

УДК 159.922.7

О. В. Белановская
БГПУ им. М. Танка, Минск

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Рождение и становление человеческой психики, начало культурного развития человека связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Знак, по выражению Л. С. Выготского, является психологическим орудием, «...он есть средство психологического воздействия на поведение — своё или чужое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком» [4]. Более того, все уникальные достижения нашего разума, отличающие нас от животных, были бы невозможны, не будь у человека речи и других знаковых систем. Когда люди используют знаки, утверждает Л. С. Выготский, они демонстрируют опосредствованное поведение. Иными словами, их поведение не просто является непосредственной реакцией на окружающие стимулы, но испытывает влияние или «опосредствуется» используемыми ими самими знаками. Именно использование знака позволяет человеку выйти за пределы «наличного данного» и перейти в план «абстрактного иного» и, следовательно, выйти за пределы поглощённости бытием и осмыслить себя как субъекта своей деятельности и источник своей судьбы.

Анализ проблемы знаково-символической деятельности и её генезиса показал существование исследований, в которых определяются различные схемы, модели становления знаково-символической деятельности в онтогенезе, виды знаково-символической деятельности, периодизации процесса стихийного освоения ребёнком знаково-символических систем. Выводы, представленные в данных работах, противоречивы [5—9]. Авторами подчёркивается социальный характер формирования разных видов символического действия. Выделяя ранний возраст в качестве исходного пункта развития знаково-символической деятельности, исследователи делают акции на том, что появление замещения качественно меняет характер взаимодействия ребёнка с окружающей средой, позволяет выйти из ситуации привязанности к предметам и «видеть невидимое».

Основным новообразованием раннего возраста является становление функции замещения [2; 6; 7].

Функция замещения появляется у ребёнка в конце второго года жизни. В исследовании Ю. Н. Карандашева выявлено, что функция замещения возникает в четвёртой фазе психического развития ребёнка, охватывающей возраст с 2,2 лет до 2,8 лет. В соответствии с установленными критериями перехода с фазы на фазу, автор подчёркивает, что «... переход с третьей на четвёртую фазу психического развития связан со сменой реактивности на активность. При этом ведущей функцией становится функция замещения, понимаемая как отождествление, предполагающее перенос значения с одного специфического предмета на другой, неспецифический, т. е. не предназначенный для выполнения роли того предмета, который выступает в качестве прообраза» [6, с. 137].

Развитие замещающих действий связано с тем, что на определённом возрастном этапе происходит отделение действия от предмета. То есть происходит отделение знака от предмета и, далее, перенос его на другой предмет. В результате, структура прежнего предмета накладывается на структуру нового предмета. А совершается данное действие с помощью взрослого, так как для ребёнка замещающее действие является зоной ближайшего развития функционального действия. Появляющийся механизм замещения начинает функционировать, т. е. переноситься на любые объекты.

Развитие замещения как формы знаково-символической деятельности идёт как в сторону большей осознанности и точности средств замещения, так и в сторону развития возможности использования заместителей не только внешнего, но и внутреннего плана. Нарастает способность привлекать собственный опыт к использованию каких-либо предметов в качестве заместителей других, т. е. замещение, будучи социально обусловленным, становится также и индивидуально обусловленным. Когда ребёнок начинает выполнять действие (без предмета или с предметом), которое ему не соответствует, последнее теряет своё практическое значение и превращается фактически в обозначение реального действия. Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного другим.

Сама по себе «мнимость» не может рассматриваться в качестве движущей силы развития представлений, однако всё больший отрыв от конкретной ситуации, её «удвоение», вызванное переносом в идеальный план, и, как следствие, появление сознания — вот что существенно для понимания процессов развития, происходящих в этот период. Представление типа «как будто» является тем основанием, благодаря которому можно приписывать ребёнку сознание.

От функциональных действий первой половины раннего возраста, когда у каждого предмета есть назначение: ложка — чтобы есть, чашка — чтобы пить, — происходит переход к ситуации, когда одно функциональное действие «накладывается» на другое функциональное действие и знак первого функционального действия переходит на значение другого — появляется замещающее действие как предметное замещение.

Формирующийся в предметной деятельности, перенос значений носит в раннем возрасте кратковременный характер и предполагает переход к двойственности, когда внимание и сознание ребёнка распределено уже между двумя объектами. Если один из объектов выступает в качестве фигуры, то второй — в качестве фона. Первый объект имеет различные значения в зависимости от того, какой объект выступает в качестве фона.

Особое значение при этом приобретают замещения типа «Я—Я». Сознательная подстановка мнимых действий, позволяет ребёнку осуществить подстановку «Пусть “Я” буду “Я”», являющуюся идентификацией «Я—Я», которая позволяет фиксировать зарождение самосознания ребёнка через открытие себя как знака для себя и других.

Основная часть. Целью нашего исследования явилось изучение генезиса Я-форм замещения у детей раннего возраста. В исследовании приняли участие 769 детей яслей-садов в возрасте от 1 года 9 месяцев до 3 лет, посещающие ясли-сады г. Минска, г. Заславля, п. Чисть и д. Станьково Минской области. Для выявления форм замещения применялись метод наблюдения форм поведения детей («В гости», «Уход за куклой»), а также метод констатирующего эксперимента («Зеркало», «Видеокамера», «Фотография»), построенного на основе игровой ситуации, предложенные автором [1]. В эксперименте «Уход за куклой» изучалось использование детьми предметов-заместителей в произвольной игре. Для проведения эксперимента на столике перед ребёнком располагались атрибуты игры, позволяющие осуществлять различные действия: кормить куклу, укладывать спать, причёсывать. Среди настоящих игрушек были и предметы с неопределённой функцией (палочки, кубики, тряпочки, кружочки, прямоугольники), которые можно было использовать как заместители отсутствующих предметов. Экспериментатор находился рядом с ребёнком, но занимал пассивную позицию наблюдения, включаясь в игру лишь по мере необходимости. В процессе наблюдения экспериментатор и его ассистенты фиксировали наблюдаемые поведенческие формы по следующим критериям: 1) выбор игрового сюжета; 2) характер игровых действий; 3) использование предмета-заместителя; 4) характер замещений.

Стандартизированное наблюдение за формой поведения ребёнка в игре «В гости» позволяло исследовать развитие структуры замещающих действий у детей второй половины раннего возраста. Наблюдение проводилось следующим образом: экспериментатор доставал кубики разных цветов либо набор строительного материала и предлагал ребёнку поиграть «В гости». В качестве персонажей и предметов выступали различные кубики. Устанавливалось, насколько ребёнок способен сам использовать замещающие действия по заданному сюжету. Стандартизированное наблюдение включало следующие параметры замещений — замещения: 1) посуды; 2) мебели; 3) машин; 4) животных; 5) людей; 6) самого себя. Основной особенностью игры «В гости» было то, что весь игровой материал, который предлагался ребёнку, не имел фиксированного значения. Это усложняло игровую задачу: каждый предмет, наряду с тем, что был просто кубиками, мог быть всем чем угодно — предметами, персонажами. Ребёнок был поставлен в сложную ситуацию самостоятельного выбора, какие кубики будут выполнять ту или иную игровую роль. Такая игра, несомненно, требовала умения ребёнка пользоваться замещениями.

Чтобы соотнести в возрастном плане развитие замещающих действий с осознанием себя, были проведены наблюдения поведенческих реакций детей на зеркальное отражение (эксперимент «Зеркало»). Для проведения эксперимента бралось зеркало размером 40 × 40 см. Ребёнок усаживался перед ним так, чтобы в поле его зрения не попадал экспериментатор. Поведение детей фиксировалось в следующих проявлениях: длительность рассматривания, характер взгляда, эмоциональные проявления детей, характер поведения: поведение, направленное на себя, поведение, направленное на зеркало. Изучение представлений ребёнка о себе, включённых в структуру самосознания и раскрываемых через параметры самоузнавания, самоназывания и чувства собственности, проводилось с помощью авторских экспериментальных наблюдений «Видеокамера» и «Фотография», где детям предъявлялись видео- и фотоматериалы, на которых были запечатлены обстановка групповой комнаты, предметы, игрушки, воспитатели, дети (по несколько человек и индивидуально), а также личные предметы (игрушки, одежда, обувь) каждого ребёнка. В эксперименте «Видеокамера» каждому ребёнку индивидуально был показан кинофильм с его участием. Наблюдение за ребёнком осуществлялось по параметрам: 1) узнавание обстановки, предметов, людей и себя; 2) характер называния себя; 3) наличие чувства собственности по отношению к предметам и людям. В эксперименте «Фотография» детям индивидуально предъявлялись по три фотографии, на которых был запечатлен данный ребёнок, один мальчик и одна девочка из группы. Также отдельно рассматривались групповые фотографии, на которых были изображены небольшие группы детей (по 3-4 ребёнка) в различных ситуациях режима дня: приём пищи, прогулка, игры. Во время каждого показа ребёнку предлагалось показать, где он на фотографии. Наблюдение осуществлялось по параметрам: 1) узнавание обстановки, предметов, людей, себя; 2) характер называния себя. Фиксировались вербальные и невербальные проявления ребёнка.

Анализ полученных результатов через наблюдения форм поведения, включающих знаковые перемещения (модель—объект), показал наличие различий в становлении замещения у детей раннего возраста. У детей наблюдалось развитие самостоятельности в использовании игровых замещений от третьей фазы раннего возраста (1,9—2,2 года) к периоду кризиса трёх лет (3,73% в третьей, 14,52% в четвертой фазе, 29,46% в период кризиса трёх лет ($p \leq 0,0001$); наблюдалось развитие конструктивных замещений на протяжении второй половины раннего возраста (5,81% в 1,9—2,2 года, 11,2% в 2,3—2,8 лет и 28,22% в 2,9—3 года) ($p \leq 0,0001$). Сравнительный анализ данных позволил судить о нарастании самостоятельности в использовании детьми предметов-заместителей во второй половине раннего возраста.

Анализ структуры самостоятельных замещений позволил выявить динамику форм замещения у детей ($p \leq 0,001$): движение в использовании замещений (от предметных к персонажным) от третьей фазы раннего возраста к кризису трёх лет идёт в сторону активности и самостоятельности ($p \leq 0,001$). Появление Я-форм замещений отмечено в третьей фазе раннего возраста (4,15%). Далее, на протяжении четвертой фазы (7,47%) и в кризисе трёх лет (13,69%), наблюдается рост самостоятельного использования Я-форм замещений, когда «Я» используется ребёнком в качестве модели замещения ($p \leq 0,001$).

Значимые различия отмечены у детей в сформированности критичности к выполнению замещений. Дети 2,3—3 лет длительное время сохраняют условное значение предмета-заместителя, корректируя его и показывая, как совершать действия в соответствии с его условным значением (7,47% детей 1,9—2,2 года, 18,67% — 2,3—2,8 года. и 28,22% — 2,9—3 лет имеют критичность к нарушению договорного замещения ($p \leq 0,0001$)). Данные указывают на наличие активности в выполнении замещения, отсутствие автоматизма в выполнении речевой команды, появление программы действия, имеющей временной характер, регулирующей поведение. Таким образом, в раннем возрасте наблюдается появление и динамика форм замещения. Установлены также различия в появлении форм замещения у детей 1,9—3 лет. Отмечается, что появление Я-форм замещения приходится на третью фазу раннего возраста (1,9—2,2 года).

Сравнительный анализ влияния развития замещающих действий на становление образа себя у детей раннего возраста показал, что в становлении Я-образа наблюдается возрастная динамика инструментального поведения, представляющая замещение «Я—Я» (динамика самоузнавания — $G_{\text{эмп}}$ равно 96, $p \leq 0,001$). До двух лет наблюдается поведение, направленное на предмет, связанное с его обследованием ($p \leq 0,001$), после двух лет дети показывают преимущественно инструментальное поведение ($p \leq 0,001$), т. е. ребёнок при рассматривании своего изображения способен идентифицировать связь «Я», субъективно воспринимаемого «здесь», и «Я», существующего «там», в изображении, в основе которой лежит знаковая деятельность.

Наблюдалось положительное отношение детей к себе. Отмечено преобладание положительных эмоций (77%) над негативными (2%) и индифферентными (21%). Чем старше ребёнок, тем больше положительных эмоций включал в себя его «Я-образ» ($p \leq 0,01$).

Данные результатов анализа представлений детей о себе, раскрываемых через параметры самоузнавания, самоназывания и чувства собственности показали, что для детей характерна идентификация со своим визуальным образом. Более высокие результаты получены при восприятии статического изображения: узнавание себя: 6,66% — в 1,9—2,2 года, 17,3% — в 2,3—2,8 года, 33,3% — в 2,9—3 года при просмотре видеофильма; 42,4% — в 1,9—2,2 года, 20,3% — в 2,3—2,8 года, 30,5% — в 2,9—3 года — при рассматривании фотографий ($p < 0,001$); называние себя: 8% — в 1,9—2,2 года, 9,33% — в 2,3—2,8 года, 12% — в 2,9—3 года — при просмотре видеофильма; 8,47% — в 1,9—2,2 года, 15,3% — в 2,3—2,8 года, 30,5% — в 2,9—3 года — при рассматривании фотографий ($p < 0,001$). Узнавание и называние себя в третьей фазе раннего возраста только начинает формироваться, что связывается с развитием знаковости.

Результаты факторного анализа показали наличие связи структуры замещения и самосознания: отмечена связь Я-замещения с критичностью и структурными компонентами самосознания: называнием себя, чувством собственности.

Заключение. Таким образом, в исследовании выявлено наличие связи структуры замещения и самосознания. С появлением Я-форм замещения у детей раннего возраста начинают развиваться когнитивные (знание себя) и эмоциональные (отношение к себе) компоненты самосознания, формируется чувство идентичности, наблюдается динамика в самоузнавании, самоназывании, чувстве собственности. Следовательно, мы можем утверждать, что начальный уровень развития самосознания строится на основе овладения замещением как средством знаковой деятельности. Здесь ребёнок осваивает тот уровень идеализированной предметности, на котором происходит появление Я-замещений, являющееся началом развития самосознания на его первичном уровне.

Список источников

1. Белановская, О. В. Генезис я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.10 / О. В. Белановская. — Минск : БГПУ, 2000. — 173 с.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. — 432 с.
3. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 6 : Орудие и знак в развитии ребёнка. — С. 5—90.
4. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — С. 90.
5. Глотова, Г. А. Виды знаково-символической деятельности и их становление : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.13 / Г. А. Глотова. — М. : [б. и.], 1983. — 23 с.
6. Карандашев, Ю. Н. Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве / Ю. Н. Карандашев. — Минск : [б. и.], 1993. — 184 с.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : [б. и.], 1969. — 659 с.
8. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М. : [б. и.], 1988. — 286 с.
9. Сапогова, Е. Е. Ребёнок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : [б. и.], 1993. — 264 с.

Материал поступил в редакцию 10.01.2014 г.

УДК 378.094

А. Н. Грицовец

Ясли-сад № 8, Барановичи

СПОСОБНОСТЬ К РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Введение. В современной и научной литературе существует множество точек зрения на проблему рефлексии. В кратком психологическом словаре понятие рефлексии даётся так: рефлексия (от лат. reflexio обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло еще в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании [5, с. 38].

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого подростка. Именно способность к рефлексии даёт возможность подростку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать новые механизмы и переключаться на них в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности [6, с. 74]. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого.

Основная часть. Рефлексия — это способность подростка взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад. Также это свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями. Рефлексия «поворачивает» сознание человека на свой внутренний мир. Это помогает не только осознать свои поступки, отношения, конструкты, ценности, но при необходимости их перестроить, найти новые для этого основания.

Развитие рефлексивных способностей является одним из основополагающих и главных факторов взрослеющей личности, влияющий на поведение и деятельность подростка [4, с. 22].

Рефлексия в подростково-юношеском возрасте — это анализ собственного состояния, формирования Я—образа, мыслей, переживаний в процессе учебной деятельности и не только.

Подростково-юношеский возраст — это период онтогенеза, соответствующий началу перехода от детства к юности. В подростковом возрасте происходят изменения, связанные с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка [3, с. 18].

С появлением рефлексии у подростка совершенно перестраивается его психическая деятельность. Это новообразование является третьим уровнем самоорганизации. Наряду с первичными условиями склада личности (затки, наследственность) и вторичными условиями её образования (окружающая среда, приобретённые признаки), здесь в пору полового созревания выступают третичные условия (рефлексия) [2, с. 50].

В науке существует понятие «педагогическая рефлексия». Педагог, овладевая всеми необходимыми педагогическими навыками и качествами, стремится организовать деятельность учащихся, давая оценку своим действиям глазами своих учеников, учитывая полностью их точку зрения, взгляды, представлять их внутренний мир, всегда понимать их эмоциональное состояние.