

так прошлое принимается ими как важный этап личностном самоопределении, как переломный момент для осознания себя и своей жизни, для осуществления первого жизненного выбора, а настоящее – это строительство собственного будущего, поэтому последнее предстает как множество возможных вариантов; и осознание того, что они обладают бесконечным количеством вариантов будущего, каждый из которых уникален и ценен сам по себе, оставляет им место для творчества ради самого творчества и самоактуализации как реализации своей природной сущности, возможности взглянуть за границы Я; в то время как интерналы в полной мере подвержены ему, потому что они имеют конкретную цель, подчиняющую себе личностную активность, направляющую самоактуализацию на совершенствование качеств, способствующих достижению этой цели, отсюда и угроза разочарования при возможной неудаче.

Проведенный нами анализ результатов с их последующим сопоставлением показал, что именно «хороший интернальный контроль» как устойчивое свойство личности содержит в себе характеристики психологически здоровой личности (автономность, гуманистические ценности, спонтанность, свобода и ответственность) и в этом отношении может служить объективным показателем психологического здоровья человека, что подтверждает нашу гипотезу.

Таким образом, мы пришли к выводу, что существует зависимость между типом локуса контроля (ответственность как показатель психологического здоровья) и основными личностными характеристиками (направленность, активность, позиция, ценности, автономность и т. д.). Таким образом, зная целостную характеристику каждого типа локусной направленности личности, представляется возможным осуществить предварительную экспресс-диагностику личностных свойств,

используя методики диагностики локуса контроля, результаты которой позволят сформулировать программу для последующей комплексной диагностики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогика психологического образования / Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000.
2. Мотивация и личность. 3-е изд. / Абрахам Маслоу. Санктпетербург, 2003. 352 с.
3. Гришанова З. И., Левченко Е. В. К вопросу о диагностике психического здоровья личности // Прикладная психология. № 2. 2002. С. 90-96.
4. Смирнова М. М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности и интернальности в тексте // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 140-147.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград, 1983.
6. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога. 2000. № 3-4. С. 220-238.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социально-педагогическая психология. Санктпетербург, 1999. (Серия «Мастера психологии»).
8. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов ВУЗов. Изд-е 2-е исп. и доп. Москва, 2001.
9. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара, 2000.
10. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся / А. М. Кухарчук, Е. Л. Седова, В. В. Лях. Пособие для классных руководителей, психологов, социальных педагогов общеобразовательных школ. Минск, 2000.

УДК. 159.9+316.89

Даниленко А.В.

ДИРЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АГРЕССИИ

В настоящее время проблема агрессивности является актуальной для различных стран мирового сообщества и, особенно, для тех, которые длительное время испытывали на себе воздействие тоталитарных режимов правления и находятся на переходном этапе развития. Изменение приоритетов и ценностей в массовом сознании, в психологии простого обывателя требует предваряющей данный процесс, теоретической разработки системы идей, принципов, ценностных установок, стратегий и направлений, которые бы выразили перспективы и цели дальнейшего развития общества. Одним из таких направлений в государственной идеологической системе должно стать формирование в общественном сознании безнасилованных моделей и образцов воспитания и обучения детей, их использование различными социальными институтами, формирование в процессе социализации и воспитания психологически здоровой личности. Образцы такого воспитания должны получать широкую рекламу в средствах массовой информации и поддержку со стороны государства и правительства. Толерантность, как основная национальная черта, которая зачастую представляется как недостаток белорусов, должна быть положена в основу формирования нового гражданина нашего общества на всех этапах социализации, и выступить как достоинство. Высокая толерантность к восприятию нового опыта, к инакомыслию, к непохожести на нас, к

постоянным изменениям, к неопределенным, неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в такого рода ситуациях помогут сформировать новый тип личности – более адаптивной, способной жить в условиях непрерывных изменений, не бояться их, не бороться с ними, а предвидеть их, принимать их как должное, управлять ими, подчинять их себе, вдохновляясь, преобразовывать окружающую действительность. Именно такого рода толерантность должна стать стратегической целью, одним из приоритетных направлений ближайшего развития.

Детская агрессивность таит в себе множество проблем. Она затрагивает не только окружающих ребенка – родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создает сложности и для самого ребенка. Прежде всего, это трудности во взаимоотношениях с окружающими. Агрессивность не просто определяет положение ребенка в системе взаимоотношений в определенный момент времени. Она оказывает влияние долгосрочного характера, предопределяет будущие сложности. Агрессивность достаточно стабильна во времени и велика вероятность ее перехода в стойкое асоциальное или антисоциальное поведение в подростковом и юношеском возрасте. Однако опасность агрессии еще и в том, что она продуцирует новую агрессию. Агрессивная личность производит себе подобных, формируя замкнутую цепь, из которой человек не

Даниленко Алла Виленовна, к.п.н., доцент каф. общей и возрастной психологии Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, БрГУ, 224665, г. Брест, бульвар Космонавтов, 21.

может вырваться, не осознав механизмов и причин существующих в его жизни проблем.

Гнев, как и другие эмоции, выполняет функции адаптации человека к окружающей среде. Его можно рассматривать как ситуативную реакцию, возникающую при опасности [1, 111-119]. Если же гнев становится «надситуативным», выходит за пределы конкретной ситуации, переживается постоянно, это уже не является нормальным. Длительное действие стрессора в норме ведет к адаптации к нему, тогда как появление в этом случае агрессивности, высокой тревожности, страхов и других невротических симптомов свидетельствует о сбое в системе саморегуляции. В работах посвященных изучению развития невротизма в детском возрасте, агрессия рассматривается как неадекватный способ реагирования в трудных ситуациях [2]. При невротическом развитии личности агрессивность выполняет защитную функцию, предохраняя ребенка от травмирующих переживаний, угрожающих его эмоциональному благополучию.

Согласно Б. Споку, нормальными явлениями могут считаться: замахивание годовалого ребенка на мать за то, что она сделала что-то неприятное ребенку, попытка двухлетнего ребенка ударить лопаткой по голове другого, отнявшего в песочнице игрушку и др. Все эти реакции агрессии являются ситуативными и адекватными, но могут «перерасти» в нарушение. Любое нарушение берет свое начало из конкретной ситуации. Условиями перерастания гнева в патологию являются:

- постоянное агрессивное поведение родителей и других окружающих взрослых, которым подражает ребенок и таким образом, заражается агрессивностью. Это объясняется тем, что система эмоциональной саморегуляции ребенка строится по типу эмоциональной саморегуляции его родителей;
- проявление нелюбви к ребенку, формирование у него ощущения незащитности, опасности, враждебности окружающего мира;
- длительные и частые фрустрации, источником которых являются родители, учителя или какие-либо обстоятельства;
- унижения, оскорбления ребенка со стороны родителей (прежде всего) и других значимых взрослых. Это частный случай фрустрации, но он настолько важен для формирования личности ребенка, что его следует рассматривать отдельно.

Среди разнородных дефиниций агрессии связанных с ее генезисом и психологическими механизмами можно выделить следующие, упорядоченно разделенные на две группы [3, 21]:

1. Биологические концепции.

- нейробиологическая и органическая обусловленность агрессии - Шелдон (Sheldon) 1949, Хюбнер (Hübner) 1970, Линдслей (Lindsley) 1967, Делгадо (Delgado) 1967, Якобс (Jacobs), Брунтон (Brunton), Мелвилл (Melvill), Бриттейн (Brittain), МакКлемонт (McClemont) 1965;
- агрессия как инстинкт, влечение – МакДоуггалл (McDougall, 1926), психоаналитическая концепция З. Фрейда (1959, 1984) эволюционно-экологическая концепция К. Лоренца (1973).

2. Психосоциальные теории.

- фрустрационная теория - классическая форма существует с 1939 года и представлена основателем Доллардом (Dollard) и другими: Дооб (Doob), Миллер (Miller), Моввер (Mowrer), Сиарс (Sears), а также ее модификации – Розенцвейг (1938), Беркович (1962-1967);
- агрессия как выученная диспозиция – Фрончек, Пуфал-Струзик (Frączek, Pufal-Struzik) 1996;
- агрессия как навык – разновидность классической теории научения – Басс (Bass) 1961, Лукашевский (Łukaszewski) 1971;

- социальное научение агрессивному поведению – Бандура (Bandura) 1969, 1971, 1973, Бандура и Вартерс (Bandura and Warters) 1963, 1968, Бронфенбреннер (Bronfenbrenner) 1970, 1979, 1986, Аронфрид (Aronfreed) 1969.

Проведенное нами исследование базируется на группе психосоциальных теорий и в частности, на теориях фрустрации и социального научения. Фрустрационная теория возникла как противопоставление концепции влечений. Основоположником этого направления исследования агрессивности стал американский психолог Дж. Доллард. Согласно его воззрениям агрессивность – это не биологически возникающее в организме влечение, а реакция на фрустрацию, попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия. Данная теория утверждает, что агрессия есть следствие фрустрации, а фрустрация всегда влечет за собой агрессию.

Теория социального научения, в отличие от других моделей гласит, что агрессия представляет собой поведение, усвоенное в процессе социализации путем наблюдения соответствующего способа действия при социальном подкреплении. Существенное внимание здесь уделяется влиянию образцов поведения, в первую очередь – демонстрируемых родителями [1, 126-146, 147-153; 3, 39-554; 4, 60-80, 115-128]. Доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и что у агрессивных родителей обычно бывают тревожные дети. Кроме того, человек научается и более эффективным агрессивным действиям. Чем чаще он их использует, тем агрессивнее становится.

Ученые, изучающие агрессию, много внимания уделяют анализу условий воспитания, выделяя среди них такие, которые способствуют возникновению и закреплению агрессии [1, 153-168, 190-198; 5, 67-69]. И здесь одной из важных причин является авторитарный стиль воспитания, при котором авторитет отводится взрослому в силу превосходства его положения. Взрослый выступает с позиции «сверху», «над» по отношению к ребенку. Общение только формально можно назвать общением, поскольку оно представляет собой не желаемое для ребенка *взаимодействие со взрослым*, предполагающее сотрудничество, соучастие, содействие, сопереживание и т.д., а односторонний акт *воздействия взрослого на ребенка*, в котором не учитываются или игнорируются интересы и потребности самого ребенка. Авторитет взрослого поддерживается наградами, наказаниями, устрашениями. В форме грубого воздействия все меры наказания и поощрения научают ребенка, в лучшем случае, избегать неприятного. Но очень скоро ребенок начинает понимать, что наказание не всегда связано с его поступком, что главной причиной наказания является демонстрация власти и значимости взрослого, его присутствия в каждом действии ребенка. Ребенок начинает избегать такого вмешательства, учится скрывать свои поступки, лгать.

Важным условием для формирования агрессивного стиля являются особенности отношений и поведения родителей. В семьях агрессивных детей выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей. В таких семьях часто наблюдались отчуждение от детей, конфликтные отношения между родителями, противоречивые требования родителей.

Была также установлена связь между родительским наказанием и агрессией у детей. Обнаружено, что мальчики, чьи родители применяли суровые методы воспитания, более агрессивны во взаимодействии со сверстниками и взрослыми вне дома. В тоже время они проявляют мало прямой агрессии по отношению к родителям. Наказание способствует проявлению агрессивных побуждений за пределами той ситуации, где оно имело место, а сдерживающий эффект наказания проявляется в границах узкого круга обстоятельств.

Таким образом, наказание, агрессия взрослых, авторитарная система воспитания являются поставщиками моделей

агрессивного поведения. Они также побуждают ребенка к поиску оправданий своим агрессивным действиям. Это провоцирует появление у ребенка чувства враждебности, обиды, мстительности и тем самым, создает условия для формирования агрессивности как устойчивой черты личности.

В системе образования и воспитания до сих пор достаточно распространены директивные, консервативные формы общения взрослого с ребенком. Как правило, взрослый осуществляет однонаправленный контакт, не предполагающий равноправной ответной реакции, либо проявления инициативы со стороны ребенка. Таким образом, один из участников образовательно-воспитательного процесса, - ребенок, оказывается в пассивной позиции и вынужден принимать и приспосабливаться к жестким, категорично внушенным требованиям. Это ограничивает нормальное психическое развитие ребенка. Кроме того, вынужденное подавление естественных реакций, отсутствие возможности выразить себя приводит к росту напряжения, формированию протестующих способов поведения.

Преобладание директивных методов в воспитании и обучении детей обусловлено сохранностью навязываемых тоталитарной системой в течение многих десятилетий стереотипных способов воздействия «сильной стороны» на «слабую». Такие формы контакта повсеместно доминируют во всех социальных институтах: семье, дошкольных учреждениях и школах. Кроме того, позиция «взрослого» («сверху», «над») по отношению к ребенку закрепляется в связи с тем, что взрослый почти не встречает «сопротивления», препятствования тем или иным его действиям. Без активного противодействия со стороны ребенка, рефлексии и работы над собой с целью совершенствования своего педагогического влияния, такой подход к ребенку становится нормой жизни.

Контингент исследования

В нашем психолого-педагогическом исследовании, участвовало 25 учителей начальных классов и около 720 младших школьников общеобразовательных школ г. Бреста – учеников вторых, третьих и четвертых классов.

Методы исследования

1) Наблюдение. Применялось с целью изучения особенностей деятельности и поведения учителя во время урока, его общения с детьми. Проводилось по специально разработанной нами схеме, которая базировалась на основных положениях «Системы анализа категорий взаимодействия» Фландерса и ведущих показателях «Диагностической карты педагогического взаимодействия» Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько [6, 8-50].

В процессе наблюдения за поведением учителя во время урока нами фиксировались, подвергались анализу и интерпретации, следующие основные показатели:

- преобладание функции обращения к детям (организационно-воспитательная, организационно-дисциплинарная);
- преобладающие формы общения (прямые - косвенные);
- формы предъявления требований (категоричные – оппозитивные);
- содержание общения, место личностного и функционально-делового общения;
- преобладающий тип реакции на детские вопросы, жалобы;
- преобладание сдерживания (запретов), терпимости в отношении к детям; сотрудничество, сотворчество;
- форма реакции на проявление инициативности ребенка (стимулирование, доминантность, демонстрация собственной значимости, подавление самостоятельности);
- селективность (преобладание диалогического, фронтального общения, частота обращений к одним и тем же или разным детям);
- характер высказываний учителя (преобладание поощрительно-воспитательных или дисциплинарно-порочительных высказываний):

- эмоциональная модальность обращений (теплые, холодные...), тон, интонация;
- соотношение вербальных и невербальных показателей поведения;
- наличие стремления к организации взаимодействия детей в ходе урока.

За единицу времени был принят урок. Нами было посещено по несколько уроков у каждого учителя. В ходе скрытого наблюдения применялась диктофонная запись и последующая расшифровка, и категоризация вербальных показателей поведения. В ходе исследования мы также знакомимся с общей методикой работы учителя, частыми приемами и тактикой, которые он использует, наблюдали за тем, как педагог реагирует на взаимоотношения детей, насколько хорошо он их знает

2) Социометрия. Проводились различные варианты социометрии. Форма ее проведения выбиралась с учетом возрастных особенностей детей. В ходе социометрии устанавливались особенности взаимоотношений детей в классе, определялся уровень удовлетворенности общением в среднем по классу, анализировались особенности взаимоотношений в том или ином классе в зависимости от стиля общения учителя с детьми.

3) Опрос учащихся проводился с целью косвенного выявления их отношения к учителю, предпочтения учителя в ситуациях учебно-делового, личностно-значимого и смешанного характера.

4) Проективный тест «Школьная тревожность» – модифицированный А.М. Прихожан [7,106-114] вариант теста Амена [8; 9] применялся нами для выявления наличия и уровня тревожности связанной с ситуациями пребывания в школе, и взаимодействия с учителем, который в свою очередь, свидетельствовал о наличии переживаний у ребенка, зачастую не осознаваемых им самим.

Результаты исследования

Согласно результатам исследования 72 % учителей начальных школ (г. Брест) используют нежелательные формы общения с детьми. Были установлены следующие стили: демократический – 28 %, либеральный – 40 %, авторитарный – 32 %.

Все учителя часто прибегают к высказываниям дисциплинарно-порочительного характера, используют холодный тон, ироничные, оценивающие реплики, несущие на себе негативный оттенок и унижающие достоинство ребенка, проявляют стремление к навешиванию «ярлыков». Отмечается склонность выражать недоверие к успехам, демонстрация собственной значимости, селективность в общении (тенденция обращаться к определенной категории детей – к тем, кто хорошо учится, либо к тем, кто плохо себя ведет). Во всех начальных классах общение является формальным, ситуативно-деловым. Учителя практически не используют личных форм обращения к детям, которые еще так важны. Поощрительные высказывания у всех учителей безличны, стереотипны, не выразительны, не способны вдохновлять ученика, стилизовать позитивную направленность.

В классах с авторитарным стилем общения заметно ниже число детей, имеющих благоприятный социометрический статус. Отношения в таких классах менее устойчивы. Значительно ниже и показатель взаимности выборов учениками друг друга, сплоченности класса. В среднем, 42,5 % испытуемых удовлетворены своим общением, из них 25,5 % испытуемых приходится на классы с авторитарным и либеральным стилями общения. В классах с положительными типами педагогического общения большинство детей склонно недооценивать, а в классах с отрицательными типами, наоборот, - переоценивать свое положение. Адекватных представлений также больше при благоприятном демократическом общении. В данном случае проявляется «парадокс осознания», сущность

которого состоит в том, что дети, находящиеся в благоприятном положении, склонны недооценивать его, те же, кто находится в неблагоприятном положении, напротив, склонны его переоценивать. В основе этого феномена лежат компенсаторные механизмы, которые «смягчают» воздействие негативной информации о реальном положении на сознание испытуемых. Показатели осознанности отношений составляют 54 % в классах с демократическим, 46,5 % в классах с либеральным и 43 % в классах с авторитарным учителем.

Результаты показывают, что до четвертого класса для детей важным является то, как относиться к ним учитель, в каких формах он выражает свое отношение. К четвертому классу эти характеристики становятся менее значимыми.

Зачастую сам учитель является причиной неудовлетворительного положения ребенка в системе отношений со сверстниками. Установлено также, что чем ниже социометрический статус ребенка, тем большее значение для него имеет то, как относится к нему учитель, что свидетельствует о наличии глубокого, зачастую, неосознанного самим ребенком, переживания. При авторитарном стиле общения дети значительно чаще проявляли школьную тревожность.

Выводы

1) Школа ориентирована, прежде всего, на принцип правильных ответов. В сознание ребенка с ранних лет закладывается страх перед возможной ошибкой. Страх удерживает его от осуществления попыток преодолеть ошибочное действие. Все функции: закрепление, обобщение, контроль сводятся к выявлению того, чего дети не знают, не умеют. Они лишены права на помощь учителя. Страх стимулирует появление стратегий «молчания» [10]. Ребенку безопаснее промолчать, чем дать неверный ответ на вопрос и получить негативную оценку в адрес своей личности или интеллекта.

2) Учитель зачастую направляет свою энергию на утверждение собственного авторитета власти, на признание собственной значимости любой ценой, даже ценой унижения достоинства еще не сформировавшейся детской личности. В противном случае, проявляет отсутствие интереса к работе и безразличие к детям, не несет ответственности за психологический комфорт ребенка, не заботится о создании и поддержании благоприятных условий для развития его личности.

3) Приоритетом для большинства учителей (а по некоторым данным и воспитателей в дошкольных учреждениях) является, прежде всего, поддержание дисциплины в классе. В связи с этим, наиболее популярны дети спокойные и кон-

формные, те, кто не нарушает дисциплины, которыми можно легко манипулировать. Яркий, активный, любознательный, неординарный ребенок зачастую вызывает раздражение.

4) Постоянное игнорирование или подавление естественных детских потребностей, унижение чувства собственного достоинства ребенка приводит к накоплению негативных эмоций, которые затем реализуются в актах агрессии или самоагрессии и постепенно превращают их в черту его личности.

5) Процесс деформации начинается с семьи и довершается на поздних этапах онтогенеза, продуцируя психологически нездоровую личность, не способную адаптироваться и конструктивно решать проблемы, склонную к девиациям или саморазрушающему поведению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Przemoc i agresja jako zjawiska społeczne. Pod red. M. Binczyckiej-Ancholcer. Warszawa, 2003.
2. Спиваковская А.А. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
3. Wolińska J.M. Agresywność młodzieży – problem indywidualny i społeczny. Lublin: Wydawnictwo UNCS, 2000.
4. Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne. Praca zbiorowa pod red. M. Binczyckiej-Ancholcer. Warszawa-Poznań, 2001.
5. Danilenko A. Autorytarnie zorientowane kształcenie jako determinanta zachowania agresywnego // Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne. Pod red. M. Binczyckiej-Ancholcer. Poznań-Kiekrz, 2003. С. 67-69.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. Методическое пособие. – Минск: Национальный ин-т образования, 1993.
7. Прихожан А.М. Сравнительный анализ формирования психологической готовности к школьному обучению в детских садах и подготовительных классах // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Сб. науч. трудов / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1981.
8. Dorkey M., Amen E.W. A continuation study of anxiety reaction in young children by means of projective technique. – Genet. Psych. Monogr., 1947. XXXV.
9. Amen E.W. Renison N.A. A study of the relationship between play pattern and anxiety in young children. Genet. Psych. Monogr., 1954. L.
10. Щербо И. Школа страха // Школьный психолог. № 48. – М., 1999, - С. 14.

УДК 801

Венкович М.С.

ПОНЯТИЕ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ФОРМАЛЬНОЙ ЛОГИКЕ

Становление науки логики связывают, как известно, с именем Аристотеля, впервые изложившем в более или менее систематизированном виде итоги своих многолетних наблюдений над многообразным функционированием форм языка. Исследуя принципы правильного соединения мыслей, то есть законы правильного мышления, античные философы рассматривали формы мышления без отрыва от их языкового содержания, но постепенное использование приема логической формализации привело к вычленению формальной стороны мышления, в результате чего формальная логика является до настоящего времени ареной многочисленных дискуссий.

Классическая формальная логика не поставила на повестку дня логических исследований проблему смысла высказы-

вания, но тот комплекс смежных вопросов, изучению которого посвятили себя многие логики античности, имеет самое непосредственное отношение ко всей проблематике смысла и входит в нее основной составной частью. В первую очередь это относится к вопросу о соответствии содержания выражаемой в языке мысли действительности. Определяя логическую характеристику суждения как утверждение или отрицание чего-либо относительно чего-либо, Аристотель имеет в виду ту форму мысли, в которой она (мысль) может быть истинной или ложной, то есть онтологической основой суждения является присущность или неприсущность чего-то чему-то [1]. Более того, Аристотель попытался дать свое понимание истины, правда, далекое от совершенства, но тем не

Венкович Михаил Станиславович, к.ф.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.