ISSN 1314-7714

1/2012

Pedagogical Innovations
annual scientific theoretical journal

Педагогически НОВОСТИ

годишно научнотеоретично списание

В ТОЗИ БРОЙ:

Развитие на професионалните компетентности на студенти и педагози

Джендърно самосъзнание на личността

Социализация при липса на семейна среда

ТЕМА НА БРОЯ:

Новости в предучилищното възпитание

ФАКУЛТЕТ ПРИРОДНИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ
КАТЕДРА ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ

СЪДЪРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ОПИТ

Й. Факирска – Информационните технологии за развитие на емоционалната интелигентност на 5-7-годишните……..……3

Е. Ривина Ознакомление детей с изобразительным искусством в детском саду и начальной школе в условиях модернизации системы образования ……..…14

А. Велева Еволюционни предпоставки на играта.....27

В. Ванева, CC Wolhuter, Д. Алипиева Сравнително образование и развитие на интеркултурна компетентност на студентите.....53

Ан. Чекалина Об анализе гендерного самосознания личности.....61

М. Кашапов Учёт метакогнитивных и акмеологических характеристик профессионального мышления в условиях образовательной среды.....70

В. Лыкова Формирование психотерапевтической компетентности педагога как необходимой составляющей его професионального мастерства 79

Д. Стоянова Траектория на социализацията при липсата на семейна среда.....89

Св. Вачкова Уклад школы: содержание и структура.....113

CONTENTS

THEORY AND PRACTICE

Fakirska Y. Information Technologies for Development of Emotional Intelligence At 5-7-year old kids 3

E. Rivina Art criticism in the kindergarten and primary school in the conditions of modernization of educational system ...14

A. Veleva Evolutionary Conditions of Play.....27

V. Vaneva, CC Wolhuter , D. Alipieva Comparative Education and development of intercultural competence of students.....53

A. Chekalina For analysis gender identity card.....61

Mergalyas Kashapov Taking into account metacognitive and acmeological characteristics of professional thinking in educational environment.....70

V. Lykova Development of Psychotherapeutic Competence of Teachers as a Necessary Component of His Professional Excellence.....79

D. Stoyanova Trajectory of socialization in the absence of a family environment.....89

Sv.Vachkova School way: content and structure.....113

Информационните технологии за развитие на емоционалната интелигентност у 5-7-годишните деца

Доц. д-р Йорданка Факирска
Русенски университет „А. Кънчев”
d.fakirska@mail.bg; dete-bg.com

Information Technologies for Development of Emotional Intelligence at 5-7-year old kids

Assoc. Prof. Dr. Yordanka Fakirska
Rousse University "A. Kanchev "
d.fakirska@mail.bg; dete-bg.com

Всеки може да се разгневи – лесно е. Но да се разгневиш на необходимия човек, в необходимата степен, в необходимото време, с необходимата цел и по необходимия начин – не е лесно.”

Аристотел

Abstract*: The problem of emotional intelligence is as important as the issue of intellectual intelligence. The article discusses the possibility of using modern information technologies to develop the skills of 5-7 year olds to increase their emotional intelligence. There are arguments in favor of these technologies and highlights specific skills that are developed. Computing develops patience, willingness to help, self-esteem and self-confidence.*

Keywords*: emotional intelligence; modern information technologies; patience; willingness to help; self-esteem; self-confidence.*

Една голяма група деца, която има проблеми с адаптирането си в детската градина и училището са емоционално нестабилните деца – стеснителни, пасивни, импулсивни, хиперактивни. У тези деца не се срещат такива качества като *настойчивост, оптимизъм, собствена мотивация и дружелюбен ентусиазъм*, които са част от т. нар. емоционална интелигентност (ЕИ). Емоционалната интелигентност не се основава на това, колко умно е детето, а по-скоро на умението му да контролира поведението и желанията си. Според последни изследвания тези социални и емоционални умения могат да бъдат по-решаващи за успехи в живота, отколкото интелектуалните способности. С други думи, високата ЕИ може да се окаже по-важна за успеха в живота, отколкото КИ (коефициента на интелигентност, измерен чрез стандартизираните тестове за интелигентност).

Що е емоционална интелигентност и защо е толкова важна?

Терминът „емоционална интелигентност" е използван за първи път през 1990 г. от Питър Саловей от Харвардския университет и Джон Майер от Университета в

Ню Хемпшир (по Л. Шапиро, 1999), за да опишат емоционалните качества, необходими за постигане на успех. Според тях това са: съчувствие, изразяване и разбиране на чувства, контролиране на настроенията, независимост, приспособимост, способност да се харесва на другите, способност да разрешава междуличностни проблеми, настойчивост, дружелюбност, любезност, чувство на уважение.

Саловей и Майер (пак там) първи определят емоционалната интелигентност като „подмножество от социалната интелигентност, която включва способността да контролираш собствените си и на другите чувства и емоции, да правиш разлика между тях и да използваш тази информация, за да направляваш мислите и действията си".

Според Уикипедия първата употреба на понятието "емоционална интелигентност" е в докторската дисертация на Уейн Пейн (1985 г). "Изследване на емоцията: Развитието на емоционална интелигентност". На практика обаче за пръв път то е употребено от Лойнер (1966).

Книгата на Даниел Голман *„Емоционална интелигентност: защо може да има по-голямо значение от IQ"* (1995) засилва интереса към проблема за емоционалната интелигентност.

Л. Шапиро разпределя уменията на емоционалната интелигентност в шест области: морално поведение; мислене; разрешаване на проблеми; социално взаимодействие; академични и професионални успехи; емоции.

Всяка от тези области има други подразделения, свързани чрез специфични умения с ЕИ като *лична мотивация, сприятеляване, съпричастност, реалистично мислене* и т.н.

Да се върнем отново на проблема с децата, които проявяват стеснителност, пасивност, импулсивност или хиперактивност и да потърсим какви от посочените умения им липсват. Това ще ни помогне да намерим най-подходящите подходи и средства за преодоляване на тези недостатъци и за развитие на емоционалната интелигентност у децата от предучилищна възраст.

- ***Стеснителни деца –*** те трудно установяват социално взаимодействие, т. е. не се сприятеляват лесно, не съумяват да разрешават проблеми, успехите им в обучението не са задоволителни, защото не се включват активно в учебния процес и не показват какво са постигнали.

Харвардският психолог Джерам Каган (по Л. Шапиро) описва стеснителните деца като деца с „поведение на потискани чувства". В резултат на многогодишни проучвания той е открил, че две трети от децата, родени срамежливи, израстват свенливи, затворени и по-вероятно е те да станат тревожни, болезнено страхливи и социално потиснати като пораснат. Тези деца очевидно не развиват нервни пътища между амигдалата и мозъчната кора, за да позволят на мислещата част от мозъка да помогне на емоционалната да се успокои (пак там). Дали тези деца ще успеят да успокоят своята емоционална превъзбуда зависи от поведението на възрастните.

Ако те заемат покровителствена позиция и ги предпазват от всичко, което ги обезспокоява, ако услужливо са ги утешавали, когато плачат, независимо от причината, тези деца продължават да реагират предимно емоционално и да се отказват от намеренията и желанията си.

Ако възрастните са убедени, че децата трябва да се научат да се справят с това, което ги обезпокоява и, въпреки че им съчувстват, не поощряват плача и безпокойството им, това помага на децата да променят своята емоционалност и да надраснат срамежливостта си.

- ***Пасивни деца*** – не проявяват мисловна активност, не поемат инициатива при установяване на контакти и сприятеляване, не изявяват своите резултати при решаване на учебни или практически задачи, което ги прави „незабележими" за педагога, т. е. те не получават оценка на своите постижения или неуспехи.

Липсата на обратна информация за собствените постижения не удовлетворява детето, а по-скоро го разочарова и го прави още по-пасивно и несигурно. Често повтарящите се разочарования от своя страна водят до фрустриране, което може в определен момент да доведе до прояви на агресия с различна насоченост – към самия себе си (автоагресия) или към околните.

Дали тези деца ще успеят да преодолеят своята пасивност отново зависи от поведението на възрастните и взаимоотношенията им с тях. Ако на тези деца се поставят индивидуално подбрани задачи, ако се следи и отчита всеки резултат, ако се поощряват и стимулират при своите изяви, колкото и незначителни да са те за възрастния, това ще им помогне да превъзмогнат пасивността.

- ***Импулсивни и хиперактивни деца*** - с повишена активност, придружена с неспособност за концентриране, постоянна превъзбуда и липса на контрол. Поради всички тези прояви хиперактивното дете не може да се справя със задълженията си, не възприема новите знания и постепенно изостава от своите връстници.

Важно е да не се обърка хиперактивността с темперамента на холерика или със заболяване. Трябва да се има предвид, че повечето деца могат да са по-активни от време на време, естествената им енергия и темперамент понякога преливат в буйно поведение. Тези епизоди обаче са кратки и временни и в този случай не може да става въпрос за хиперактивност. Хиперактивните деца са много подвижни, постоянно неспокойни, свръх активни. Те нарушават дисциплината и реда в дома и в детската градина много често, непрекъснато се движат и понякога стават неудържими. Не всяко дете обаче, което проявява част от тези характеристики и създава впечатление за по-темпераментно и буйно, палаво и енергично, по-разсеяно и емоционално нестабилно, може да бъде диагностицирано като дете със синдрома хиперактивност. За да се определи като такова, симптомите трябва да се проявяват в повече от една ситуация и навсякъде – и вкъщи, и в училище, и на улицата, и в автобуса, и на гости и т.н. Хиперактивност означава прекалена активност в ситуации, които изискват относителен покой.

Ориентири, които насочват за наличието на хиперактивност и необходимостта от навременно обръщане към специалисти:

- ✓ Оплаквания от много хора (родители, учители, възпитатели, треньори, съученици и др.), че подвижността и невниманието на детето водят до сериозни трудности и пречат на неговата адаптация и социално функциониране.
- ✓ Доминираща постоянна двигателна активност, непоследователност в извършването на дейностите и трудна концентрация върху конкретен проблем, лесна раздразнителност, лоша координация, непохватност, негативизъм.
- ✓ Такива деца рядко задават въпросите: „Защо?”, „По каква причина?” А дори да задават въпрос, рядко изчакват отговора му.
- ✓ Персистиращите високи нива на активност се отразяват на околните и причиняват понякога наранявания.
- ✓ Тези промени в емоционалността и активността на детето не са резултат на скорошни семейни проблеми, проблеми в детската общност или промяна в дневния режим.

Какви са проявите на хиперактивността?

- ✓ Неспособност на детето да се задържа на едно място по време на учебния процес;
- ✓ Неспокойни, чести движения на крайниците или цялото тяло;
- ✓ Невъзможност за спокойно и точно изпълнение на поставените задачи по време на обучение или игра;

- ✓ Непрекъсната нужда от движение, без това да е необходимо за съответната ситуация;
- ✓ Непрекъснат стремеж да е в центъра на вниманито на родители, учители или връстници. В много случаи прибягва и до негативни и агресивни прояви , за да го постигне.

Хиперактивните деца притежават импулсивност на поведението и характера, което се изразява в желанието им да отговарят на зададен въпрос, без да са го чули докрай. По тази причина те не дават верен отговор, което ги прави раздразнителни и води до негативно поведение. По време на игра нямат търпение да дойде техния ред, не спазват правилата и това води до агресия и конфликт и.

Поради невъзможността си да се съсредоточи към детайлите такова дете прави много грешки, не довежда решението на задачата докрай, неспособно е да слуша внимателно събеседника или патньора си и не изпълнява поставената задача. Проявява нежелание при изпълнение на задачи, които изискват по-продължителни умствени усилия. Когато работи в група, неговото поведение е причина за проваляне или забавяне на изпълнението. Децата не одобряват подобно поведение и го изолират. Това води до раздразнение и още по-голяма агресивност. Така се получава омагьосан кръг.

Известни на педагогиката средства за позитивно и ползотворно общуване с хиперактивни деца са: добре организирана среда, която да действа успокояващо; наличието на кът за усамотяване, където детето би могло да разгърне фантазиите си чрез игри или рисунки и моделиране, или пък просто да отпочива от обкръжението и активността около него; изграждане на всекидневен режим, където да следва строга последователност от конкретни дейности, между които да може да си почива, да релаксира по различен и подходящ за него начин; да бъде винаги в обсега на вниманието на възрастния, за да получава одобрение и оценка на действията си; установяване и поддържане на положителни, оптимистични, стабилни и непринудени взаимоотношения; използване на упражнения за спокойно седене, наблюдаване, спокойна работа, спокойни занимания – рисуване, оцветяване, апликиране, подреждане на предмети или техни изображения по определен признак като постепенно и бавно се удължава времето и се прави опит да се контролират моментите, свързани с отклоняване на вниманието. При увеличаване на времето трябва да се има предвид, че издръжливостта на детето към една дейност е малка, затова трябва да има готовност веднага да се предложи нещо друго, което да привлече детското внимание. Това е добър начин и за представяне на нови знания, а в крайна сметка – за задържане на детето да върши нещо полезно, а не деструктивно.

Ето и няколко изисквания за позитивно взаимодействие с емоционално нестабилни деца, т. е. деца, които имат нисък коефициент на емоционална интелигентност:

- ✓ При обяснение на познавателната или практическата задача е необходимо на детето да се предлага *точен алгоритъм на действие*, да се отделя същественото, да се използват кратки, разбираеми фрази. Полезно е това да става с графично изображение, анимация и звук, т. е. да се стимулира участието на повече анализатори при възприемането .
- ✓ Когато детето е превъзбудено, добре е лично да го привлечем в игра с успокояващ характер или просто *да го приласкаем и прегърнем*. Не бива по никакъв начин да се повишава тон, да се изпускат нервите, да се „вбесяваме", защото детето отреагирва на това по същия начин. Необходимо е то да бъде положително приемано от всички, като се използва утвърдителна и позитивна комуникация, т. е. казва се какво се изисква, а не какво не се изисква от него.
- ✓ Полезно е честото използване на *визуален контакт и поощряване на детето за всеки негов успех* по посока на спокойното и търпеливо действие.

Хиперактивната реакция може да се трансформира в участие в спокойна дейност или обратното – да се изразходи енергията чрез участие в във физически упражнение или подвижна игра. Преценката за конкретната трансформация на енергията се взема от педагога според режимния момент и особеностите на самото дете.

- ✓ Постигането на успех във всяка дейност с хиперактивн ото дете предполага спазването на принципа за индивидуализация и диференциация на дейността му.

От тези изисквания е видно, че не винаги е възможно спазването им в семейството или в детската градина, къ дето учителят трябва да осигурява педагогическо взаимодействие и с останалите деца от групата. Подходящо средство за подобно съчетаване на изразните средства и спазване на изискванията са *игрите*. В тях децата имат възможност да участват в живота на възраст ните, да възпроизвеждат образци на поведение и взаимоотношения, които са наблюдавали, да се привикват към ред и дисциплина, които са заложени в правилата на играта. Според Ана Фройд, детски терапевт и дъщеря на Зигмунд Фройд, „играта е работата на децата", т. е. в играта децата се реализират и удовлетворяват своите потребности от общуване. Те са добър начин да се развиват умения за повишаване на емоционалната интелигентност, защото децата обичат да подражават и да ги играят отново и отново. Чрез игрите дава ме възможност на децата да научат и да практикуват нови начини да мислят, чувстват и действат, а участвайки в тези игри, ние ставаме неразделна част от емоционалния учебен процес (по Л. Шапиро).

При използването на игри и игрови ситуации трябва да се пом ни, че силни и ярки емоционални впечатления трябва правилно да се дозират. В противен случай те могат да дезорганизират дейността на детето. Силните емоции могат да го превъзбудят, което води до нарушение както на последващата дейност, така и на резултатие от предишната.

Как компютърът може да повиши емоционалната интелигентност на детето?

Доскоро социолози и психолози смятаха, че комютърът и компютърните игри имат вредно влияние за социалното развитие на децата . Изказваха се опасения, че пред компютъра детето се усамотява, няма възможност да общува със свои връстници, не може да упражнява своята реч и става своенравно. Всъщност самият компютър като най-мощното средство за предоставяне на информация чрез интернет и добре разработен софтуер е идеално средст во за преодоляване на редица недостатъци и несъвършенства на формиращия се характер на детето. Използването на специално разработени програми с образователен характер под формата на обучаващи игри (компютърни дидактични игри) дават възможност на детето да получава не само нови знания, но и да се научи да спазва определени правила, да проявява търпение, да следва постигането на краен резултат. Всички други видове дидактични игри (словесни, предметни, настолни, предметно -словесни, подвижни) притежават определ ени достойнства – имат определено познавателно съдържание, стимулират и развиват мисленето, учат децата да спазват определени правила, предлагат форми за съвместни действия, учат на търпение, отстъпчивост, честност, но и определени недостатъци – не винаги предлагат система за контрол на действията и обратна връзка, не предпазват от появата на конфликти, задължително изискват наличието на реални партньори (деца или възрастни), не предлагат възможност за участието на повече сетива.

За разлика от изброените т радиционни игри компютърните игри притежават всички изброени достойнства на игрите плюс възможността за представяне на игровия замисъл едновременно зрително, звуково, анимирано, което ги прави

изключително желани от децата, защото напълно импонират на техн ите възрастови особености и възможности. Участието на повече от един анализатор гарантира привличане на детското внимание за по-дълго време. Динамиката на игровото действие не позволява на детето да се отегчава и да не достига да крайния резултат. Анимираните герой се възприемат от детето като герои от приказка, която ги привлича и интригува. Правилното решение винаги е последвано от поощрителна оценка, допуснатите грешки не се наказват и порицават, а само се насочва детското внимание към отстраняването им. Това изключително импонира на притеснителните деца и ги стимулира за изяви. Сядайки пред компютъра, те имат възможност да изявят своите възможности, без да се притесняват от своите връстници или от учителя. В същото време те не се чувстват самотни и изоставени, защото компютърът чрез съответния софтуер им предлага подкрепа и партньорство. Импулсивните и хиперактивните деца до такава степен са привлечени от анимацията, че се застояват за по-дълго пред компютъра и участват активно при решаване на задачата. Любимите герои ги привличат, интригуват ги и ги правят съучастници в играта. Те се радват на своите успехи и изпитват желание да опитат отново.

Компютърът е може би единственото средство, което може търпеливо да партнира на детето, без да го ругае за допуснатите грешки, без да се присмива, без да го унизява. Добре направените програми, правилно подбрания софтуер съдържа в себе си всички положителни страни, които би следвало да притежава идеалната личност-партньор на детето. Той може да поощрява, деликатно, с намигане да дава знак за грешка, да поощрява към нови действия, да пробужда любопитство, любознателност и желание за довършване на започнатата работа докрай.

За разлика от всяко друго образователно или психологическо средство, почти всички деца са привлечени от компютрите. Те ги възприемат като жива, умна играчка, с която могат да играят, да се учат, да спорят. С новото поколение мултимедиен софтуер и с неограничените възможности на Интернет, компютрите отговарят на всички главни изисквания за научаване на емоционални умения и повишаване на емоционалната интелигентност на детето :

- ✓ Те стимулират не само емоционалната, но и мислещата част на мозъка. Чрез тях емоции и разум се развиват в синхрон;
- ✓ Има много повторения на действия и поведение, които са необходими за усъвършенстване на нови нервни пътища;
- ✓ Правят научаването интерактивно и така се приспособяват към предпочитания от детето стил на учене;
- ✓ Придобитите умения – интелектуални и емоционални стават втора природа.
- ✓ За разлика от хората те никога не са уморени да прочетат една приказка, да обяснят някакъв факт или да изиграят дадена игра.

Компютърните програми стимулират емоционалната част на мозъка с комбинацията от анимация, гласове, музика, видеообрази, цветове и неизброими изненади. Те провокират детското въображение и стимулират творчество (Л. Шапиро). С всички свои достойнства и най-вече с предоставената възможност за интеракция, компютърът измества телевизията, която в най-добрия случай включва само пасивно учене и развлечения. Компютрите изискват от детето да взаимодейства, да мисли, да разрешава проблеми и да се държи по начин, който може и да не му допада много, но то го прави в името на играта. Според Л.

Шапиро децата със съвременни компютри и подходящ софтуер са намалили гледането на телевизия с 20%.

Например една игра, наречена „Лъжата", разказва историята на Сузи, която послъгва майка си. Когато майка й я пита дали има домашно за уикенда, Сузи излъгва и казва „не". Тогава се получава едно малко зелено чудовище, което е лъжта на Сузи. По-нататък лъжата на Сузи започва да расте непрекъснато, причинявайки все по-големи пакости, докато превърне стаята на Сузи в истинска бъркотия. Преди да може да премине на следващата страница детето трябва да подреди играчките и книжките, които чудовището е раз хвърляло из цялата стая и да ги постави на мястото им. Ако детето постави някоя вещ на погрешно място, Сузи го поправя с думите: „Не, глупаче, това е за шкафа!" А когато завлече някоя дреха в шкафа, компютърът я окачва вместо него в гардероба или отново му подсказва какво да прави. Играейки, детето се удивлява на глас за правилата на почистване и спори с компютъра: „Защо тази играчка отива на библиотечката, вместо в скрина с играчки? Не може ли този компютър да види, че това е по-добро място? Може би скринът е пълен. Ще я поставя на рафта." Овладявайки собственото си търпение, детето разбира поуката от приказката: Лъжата предизвиква повече неприятности, отколкото си заслужава и затова е по-добре да се казва истината.

Наблюдения показват, че чрез компютрите много родители увеличават времето, което прекарват с децата си в познавателните им дейности. Много е важно родителите да проучат многобройните възможности и приложения на компютъра заедно с децата. Това е една важна смяна на ролите в семейството, тъй като въпреки всички промени в ролята на половете през последните 25 години, бащите все още прекарват само част от времето, което майките обикновено отделят за подпомагане и поощряване на образованието на децата. Компютрите могат дори да започнат да отстраняват тази тенденция и да предоставят на децата (особено на момчетата) възможност да извлекат полза от този модел за ролята на мъжа в научаването на емоционални умения.

Как стоят нещата при използването на компютри в детската градина.

Съвременните деца растат в условията на информационни, мултимедийни и видеотехнологии и затова става все по-трудно да се привлича тяхното внимание и да се запази познавателната им активност само с обикновени играчки, нагледни средства и печатни материали. За да запазим децата активни в учебния процес и за да осигурим високо ниво на ангажираност, „учебната среда трябва да предлага комплексност и разнообразие, смес от стимулация и сигурност. В детската градина, където детето прекарва по осем часа, занималнята трябва да предлага много стимулиращи избори, ако очакваме от него да остане включено и ангажирано в предлаганите дейности (30). В този смисъл компютърът прави занималнята по-комплексна и интересна за децата. Наличието на компютър и правилното му използване предлага друга възможност за тях.

Наличието на компютри в детската градина дава възможност на детето да се оттегли от груповите игри, ако то предпочита да се усамотява и да играе само (пак там). Това може да става под дискретното наблюдение на учителя, като се оставя усещането на детето, че то само взима решения.

Разбира се, тук веднага ще възникне основателното подозрение за последиците от подобно усамотяване, за невъзможност за общуване и изграждане на социални връзки с другите деца. Тъй като децата в групата се намират на различни нива на социално развитие, те имат различни предпочитания, що се отнася до колективните дейности – едни предпочитат колективните творчески игри, други – да рисуват и играят самостоятелно, трети – да слушат приказки. С поливалентните си функции и възможности компютърът дава възможност детето да седи само и да играе в партньорство с компютъра, да играе редом с приятел или да работи в група.

Най-социалните деца обикновено работят и разговарят в кръг от приятели, в сътрудничество с останалите или в интересно състезание.

Компютърът в занималнята предлага нова посока за изграждане на детската индивидуалност и за използване на детския капацитет. Детето, което не се справя успешно в поемането и изпълнението на роли в творческите игри, което има проблеми с двигателната координация и поради това не е особено желан партньор от останалите, може да стане компютърния „експерт” в групата. Използването на компютъра може да бъде за всяко дете неговото собствено предпочитано средство за активност.

Според Джуди Фланиган (1997) информационните технологии осигуряват различна познавателна среда, която стимулира едновременно развитието на моториката, емоциите, социализацията и познавателните умения. Компютърът трябва да се използва в детската градина, за да представи и развие нови идеи. Познавателните умения се развиват чрез решаването на познавателни задачи, осигурени с различен софтуер. Децата се стремят да използват повече речта, когато общуват с партньора си по повод на играта. Те създват картини, разка зват истории и слушат програми, които им говорят. Подобно на Морган и Фланиган смята, че децата използват компютъра като важно средство за развитие на социалните си умения. Той включва и развива социални връзки и подпомага съвместните игри. Когато използват заедно компютъра, децата се научават да спазват реда и да решават собствените си проблеми с компютъра. Когато се опитват да учат своите приятели с компютъра, те изграждат социални умения за вербално разменяне на опит и мисли. Когато работи само пред компютъра, детето осъзнава, че е свободно да изследва и развива своите идеи. Деца с различни интереси работят заедно на компютъра и си помагат и това ги издига на ново ниво. Позволява им да си взаимодействат и да обменят тези свои идеи.

Всички тези умения се създават, когато има подходящ софтуер, когато е създадена програма и е планиран достъп до компютъра.

Използването на компютъра подпомага развитието на дълготрайната памет, невербалните умения, системните знания, ловкост, говорни умения, решаването на проблеми, абстракцията и концептуалните умения. Ползите от компютъра зависят от това какъв компютърен опит се предлага и колко често децата имат достъп до компютър. Потен-циалните ползи са огромни и включват двигателни умения, засилено математическо мислене, по вишено творчество, по-високи резултати на критично мислене и решаване на проблеми (Факирска, 1998). Децата променят лидерството по-често и развиват положителен опит чрез ученето. Компютърът увеличава детското самопознание и децата демонстрират повишено нив о на говорно общуване и кооперирание.

Компютърът има изключително развиващо значение за детето, когато:

- предлага конкретен опит;
- децата имат свободен достъп и контролирано обучение;
- деца и учител учат заедно;
- учителят подкрепя опитите за наставничество и използва компютъра, за да ги насочва към нестандартни идеи.

Като сравнително ново и високотехнологично средство за обучение компютърът и неговото използване в образователния процес (в частност в детската градина) предизвикват много въпроси, като например:

Кои са предимствата и недостатъците на информационните компютърни технологии, използвани при формиране на емоционални умения у децата?

На първо място компютърът осигурява пряк достъп до определена информация и познания, които трудно биха се постигнали по друг начин: познания за различни култури и страни; познания в картина и звук за природни явления и обекти, които са отдалечени в пространството; симулация на събития и явления, отдалечени във времето и пространството; предлага решения на проблеми, експериментиране без реална опасност за живота и здравето на детето, моделиране на сложни математически закономерности и правила, които са трудни за разбиране само в умствен план, граматически и езикови правила и корекции, и не на последно място – контакти с други деца;

На второ място – използването на различни сайтове за предучилищна възраст, в които има много анимация правят обучението забавно и интересно.

Въпреки че компютърът изглежда лесен начин за решаване на различни проблеми, използването му има и своите недостатъци.

Продължителното седене пред компютъра създава проблеми за тялото. Това е особено валидно за растящото тяло на детето и за променящият се интелект. В тази възраст детето има кратковременна памет и внимание и се уморява от продължително седене пред компютъра, въпреки забавното и интригуващо представяне на информацията. За да се намалят негативните последици, трябва да се спазват някои *изисквания* при използването на компютър в детската градина (Факирска, 2009):

- ✓ детето да не се лишава от време за движение, т.е. да се правят прекъсвания с кратки упражнения и общият престой за деня да не надвишава 35 -45 мин.;
- ✓ да не се допуска липсата на контакти с връстници и възрастни – да се осигурява или присъствие на възрастен или на дете -съиграч;
- ✓ да се прецени внимателно моментът на внасянето му и поставянето му в занималнята – детето се отвлича от нови неща.

Компютърът може да се използва за по-директни и развиващи дейности, отколкото са обучаващите цели. Използвайки компютъра, децата изграждат своите паметови умения, учат се как да намират информация, използват достъпни за тях информация и знания, изясняват си неясни и непознати за тях неща, достигат до разбиране на различни състояния и явления и интегрират своите знания с тези, които им предоставя компютъра. В процеса на съвместно решаване на задачи чрез компютъра те се учат да споделят отговорност, да общуват с другите, да решават проблеми и да се обединяват, за да достигнат целта.

Интеграция на компютъра в занималнята

Използването на компютър в детската градина не е нито толкова лесно, нито толкова просто. Тук не става дума само за взимане на решение за използването и намиране на съответната конфигурация, подходяща за малките деца. Процесът е много по-дълъг и сложен и изсква добре обмислена и прецизирана стратегия. Както вече стана ясно, необходимо е осигуряването на подходящ по съдържание и изпълнение софтуер, който да отговаря на познавателните потребности на децата и на техните интелектуални възможности. Преди да се вземе решение за използването му в детската градина трябва да се провери колко от децата на

подходяща възраст желаят да работят с компютър. Необходимо е да се определят целите за годината – в областта на развитие на познавателната дейност и на развитие на съответни умения за използване на компютъ ра. Не по-маловажен е и подбора на софтуер и интернет сайтове, които да повишават емоционалната интелигентност на децата.

На следните интернет адреси могат да се намерят игри на български език, които са подходящи за деца от предучилищна възраст и подпомага т формирането на умения за повишаване на емоционалната интелигентност.

www.barbapapa.fr/gb/game/barbaphone.html - игри с познатите герои от семейството на татко Барба, които помагат на детето за постигане на търпение, достигане до крайния резултат, повишаване на самочувствието от постигнатите резултати

www.barbie.com/activities/fun_games - развиващи и познавателни игри, където можеш да помогнеш на героите да се справят с определен проблем. Такава е играта „Хидропарк", където детето се стреми да премахне всички препятствия, възникнали на водната парзалка и да помогне на кученцата да се спуснат.

На този сайт http://az-deteto.bg/dzheri-i-sirentseto/9843/view.html на български език също има игри, които помагат за развитие на търпение, преследване на краен резултат, взаимопомощ. Такава е играта „Джери и сиренцето". При нея, благодарение на съчетанието на анимация и звук и динамичното действие импулсивното и хиперактивното дете е „приковано" пред екрана и изразходва своята енергия, стреми се към постигане на резултат и става съпричастно към героя на играта – Джери, а стеснителното и пасивното дете се учи на активност, вземане на самостоятелни решения и съпричастност. Други подобни игри са „Коледната фабрика на чичо Сам", и „Почивният ден на Максим" – основната идея и на двете е да научат детето на взаимопомощ и приятелств о.

Има и голяма група софтуерни продукти, приложими към емоционалната интелигентност, които помагат на децата да се изразяват творчески. Чрез тях децата от четиригодишна възраст до края на юношеството могат да създават и печатат собствени книжки с комикси, да правят пиеси и анимационни филмчета и да изразяват със своите мисли и чувства без ограничение.

Разказването на приказки, писането и изкуството също се използват от специалистите, за да могат децата да научат много от уменията с ЕК, реалистично мислене, разрешаване на проблеми и емоционално изразяване. Чрез мултимедийните компютърни програми тези дейности така ангажират малчуганите, че те често ги предпочитат пред по-класическите игри.

Съществуват и много други сайтове, които не са на български, но имат развиващи функции по посока на емоционалните умения.

В заключение. Колкото и странно да звучи, съвременният напредък на технологиите и общественото развитие предизвикват емоционалния дисбаланс, стреса и агресията у все по-малките деца и в същото време, до бре подбраните съвременни информационни технологии с подходящия софтуер за предучилищна възраст и разумното им използване в семейството и в детската градина съдействат по изключителен начин за формиране на съответните умения за повишаване на емоционалната интелигентност на тези деца. Задачата на възрастните е да направят правилния избор, да създадат необходимите условия и да дозират правилно времето за работа с компютъра.

Литература/Reference

1. **Боянова, В., М. Станкова**. Хиперактивност и дефицит на внимание то или какво да правим с неудържимото дете. С., издателство ФСК, 2005.
2. **Болотовский, Г. В., Л. С. Чутко, Ю. Д. Кропотов.** Гиперактивный ребенок: Лечить или наказывать? Санкт-Петербург., изд. "Невский проспект", 2004.

3. **Голман, Д.** Емоционалната интелигентност. С., 2002; 2 изд. С., Изток-Запад, 2011.
4. **Факирска, Й.** Педагогически технологии за стимулиране на познавателната дейност на 5-7-годишните. С. 2009.
5. **Шапиро, Лорънс.** Как да възпитаваме деца с висок емоционален коефициент. Изд. Жан-Жанет Аргирова, 1999.
6. **Flannigan, Judy**. Children and computers. Plymouth Meeting, PA, 1997. (Интернет)

Art criticism in the kindergarten and primary school in the conditions of modernization of educational system

Assoc. Prof. Elena Rivina PhD

Institute of Additional Education, Moscow City Pedagogical University

E-mail: elena-rivina@yandex.ru

Ознакомление детей с изобразительным искусством в детском саду и начальной школе в условиях модернизации системы образования

Доц. д-р Елена Ривина

Институт дополнительного образования, Московский городской педагогический университет

E-mail: elena-rivina@yandex.ru

Abstract: *Modernization of the educational system, the adoption of new normative documents in the field of preschool and primary education requires updating the contemporary educational programs, methods, and technologies. The article briefly describes the history of evolution of the methods of art criticism and its tasks at the modern stage. Some results of researches in the field of aesthetic perception of paintings and graphics by children of preschool age are presented. Children are interested in the familiar images, content of artworks, but they are able to note artistic and expressive means and to pay attention to the skill of the artist. The peculiarities of the aesthetic perception of the preschool age children are under influence of the specificity of the educational process in educational institutions and in the family. Diagnostic and cognitive kinds of talks about art are described in the article. Author gives some recommendations on the organization and holding the talks about art, shows the role and perspectives for development of the methods of art criticism in the kindergarten and primary school.*

Key words: *fine arts, art criticism, methods of art criticism, preschool and primary education.*

Резюме: *Модернизация системы образования, принятие новых нормативных документов в области дошкольного и начального образования требуют обновления существующих образовательных программ, методик, технологий. В статье кратко описана история становления методики ознакомления детей с*

изобразительным искусством и ее задачи на современном этапе. Представлены некоторые результаты исследований автора в области восприятия детьми старшего дошкольного возраста произведений живописи и графики. Интерес у детей вызывают знакомые образы, содержание картин, но ребята способны отметить художественно-выразительные средства, обратить внимание на мастерство художника. На особенности восприятия старшими дошкольниками произведений искусства оказывает влияние специфика педагогического процесса в образовательном учреждении и в семье. Выделены виды бесед об изобразительном искусстве – диагностическая и познавательная, даны некоторые рекомендации по их организации и проведению, показана роль и перспективы развития методики ознакомления детей с изобразительным искусством в детском саду и начальной школе.

Ключевые слова: *изобразительное искусство, методика ознакомления с изобразительным искусством, беседа об искусстве, дошкольное и начальное образование.*

Процессы модернизации системы российского образования сопровождаются принятием новых нормативных документов, регламентирующих деятельность различных ступеней образования. Так, осенью 2009 года были приняты Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Преобразования затрагивают все разделы учебных программ, образовательные области, предметы и дисциплины, выводят на новый уровень проблематику подготовки ребенка к школьному обучению и обеспечения преемственности между детским садом и школой.

Согласно ФГТ, содержание образовательной области «Художественное творчество» направлено на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей дошкольного возраста в самовыражении через решение следующих задач: развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд); развитие детского творчества; приобщение к изобразительному искусству. На следующей образовательной ступени задачи существенно усложняются: предполагается развивать у младших школьников способности к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру. В процессе освоения предмета «Изобразительное искусство» в начальной школе у детей должны быть сформированы: первоначальные представления о роли изобразительного искусства в жизни человека и его духовно-нравственном развитии; основы художественной культуры, включающей эстетическое отношение к миру, понимание красоты как ценности, потребность в художественном творчестве и в общении с искусством. Кроме того, обучающимся необходимо овладеть практическими умениями и навыками в

восприятии, анализе и оценке произведений искусства и элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании), а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, элементы мультипликации и пр.). Следует подчеркнуть, что в ФГОС НОО уделено серьезное внимание именно вопросам ознакомления детей с изобразительным искусством, что необходимо учитывать при подготовке воспитанников детских садов к школьному обучению.

Учебная дисциплина «Изобразительное искусство» предполагает тесную взаимосвязь задач изобразительной деятельности и ознакомления с изобразительным искусством. В процессе изобразительной деятельности дети овладевают техническими навыками (работа с художественными материалами и инструментами, усвоение способов изображения), развивают способности наблюдать (объекты, явления), анализировать форму предметов и соотношения их частей, пространственное расположение, у них формируется замысел – основа творчества. Художественно-эстетического восприятия произведений искусства предполагает наличие у человека некоторого жизненного опыта - наблюдений окружающей действительности и представлений о ней. Взаимосвязь проявляется, с одной стороны, в том, что мы можем использовать в собственном изобразительном творчестве приемы, «подсмотренные» у известных мастеров, а, с другой - опираться на имеющиеся у нас знания об искусстве и свой творческий опыт, воспринимая, анализируя и оценивая художественные произведения.

В историческом аспекте можно со значительной долей уверенности утверждать, что подрастающее поколение знакомили с изобразительным искусством на протяжении всей истории его развития, насколько позволяют об этом судить письменные источники и археологические данные. Менялась только степень массовости охвата детской аудитории и широты образовательных целей, а, соответственно, и адресность воспитательного воздействия. Эти колебания были связаны с социальными условиями, установками и ориентирами конкретного государства или общества в определенный исторический период. Ознакомление с искусством могло быть направлено только на профессиональную подготовку художника и охватывать узкий круг учеников мастера или школы, но оно могло носить и общеразвивающий характер, обеспечивая массовое всесторонне гармоничное воспитание юных граждан, или же сочетать обе тенденции. Во времена поздней античности уже существовало представление об универсальном значении приобщения к искусству, тогда же появилась и форма организации приобщения детей к изобразительному искусству – беседа [1]. Книга «Картины» Филострата Старшего (II в. н.э.) написана в форме беседы философа с ребенком. Важной ее особенностью является то, что взрослый не просто описывает картину, но и учит ребенка основам художественного анализа: «Этим мало бы мы похвалили картину, коснувшись только лишь верности изображения, с которой все передано; мы б не отметили ни удачной мысли ее, ни прекрасной ее композиции, а в этом больше всего задача искусства» [1, с. 33].

К началу XX века беседа об искусстве проникает в массовую школьную практику как часть урока рисования, пусть и крайне незначительная по времени. В детских садах тоже пытались решать проблему приобщения детей к изобразительному искусству. Так, например, согласно популярной в то время в России американской системе преподавания рисования Л. Пранга, предлагалось знакомить детей с выдающимися произведениями искусства, начиная с пяти-шести лет. Основное содержание этой методики «Изучение картин» ("Picture Study") заключалось в изучении биографий великих художников, например, Рафаэля, Леонардо да Винчи и знакомстве с их наиболее значимыми работами. В настоящее время трудно судить о том, как осуществлялась такая работа, но такой подход вызывает вполне обоснованные сомнения в соответствии возрастным возможностям детей. Однако эта методика содержала рекомендации, которыми стоит воспользоваться и в наши дни, например, проведение досуговых мероприятий - «Дней картин», которые включали организацию выставки репродукций, сопровождаемой театрализованными действиями, играми и концертными номерами, так или иначе связанными с ее тематикой.

К сожалению, естественный ход развития методики ознакомления детей с изобразительным искусством был прерван в 1920-1930-е годы, поскольку считалось, что учить ребенка рисовать не нужно, что творчество присуще человеку от рождения и заложено генетически. Сторонники такого подхода полагали, что образы искусства взрослых подавляют развитие детского творчества и способность к самовыражению, поэтому знакомить с произведениями живописи, графики или скульптуры считалось недопустимым. Эта точка зрения была доминирующей, но единственной. В России критические замечания звучали в трудах выдающегося специалиста в области дошкольной педагогики и изучения детского изобразительного творчества Е.А. Флёриной, в США – в статьях философа и педагога Томаса Манро (Munro), который обращал внимание на то, что спонтанный импульс манипулирования с художественными материалами снижается с возрастом [2]. Ему также принадлежит и термин «художественная критика» ("Art criticism"), характеризующий одно из направлений обучения искусству в американских школах [3].

Постепенное возвращение к проблеме приобщения подрастающего поколения к изобразительному искусству происходит уже в послевоенный период в рамках теоретических позиций о том, что обучение и воспитание ведут за собой развитие и творчество. Исследуют эти вопросы в области дошкольной педагогики Е.А. Флёрина, Н.П. Сакулина и др. В 1960-е годы выходит пособие Н.В. Краснова «Беседы по искусству в начальной школе», книга Н.М. Зубаревой «Дети и изобразительное искусство», адресованная воспитателям детских садов [4, 5]. В течение 1960-х годов в художественной педагогике США также появляется критика господствовавшей концепции творческого самовыражения, а также отсутствия интеллектуальной составляющей в программах по изобразительному искусству. Одним из ведущих представителей этого движения стал Мануэль Баркан (Barkan). Идеи, высказанные в то время Гарри Броуди (Broudy), полагавшего, что важно научить понимать и оценивать произведения искусства, причем осуществить это можно, используя учебный план, включающий небольшое количество художественных работ,

актуальны и в наши дни. Стремясь выйти за ограниченные рамки концепции самовыражения ребенка при помощи манипуляций с различны ми художественными материалами и техниками, советская художественная педагогика пошла по пути разработки обучающих методик и на их основе развития у детей творчества в процессе изобразительной деятельности, а американская - сосредоточилась на проблеме ознакомления подрастающего поколения с искусством.

Определенный интерес представляет педагогическая модель по реализации задач раздела художественной критики, разработанная в 1960 -е годы американским педагогом Эдмундом Фельдманом [6]. Она стала общепринятой в США в течение 1970-1980-е годов и не утратила своей актуальности и ныне. Фельдман Э. определяет содержание художественной критики как беседу об искусстве – устную или письменную. Последовательность ее проведения включает **4 этапа**:

- ✓ описание содержательной ст ороны произведения;
- ✓ формальный анализ, т.е. выявление особенностей линии, формы, цвета, освещения;
- ✓ интерпретация, объяснение, размышление о цели и значении художественной работы;
- ✓ оценка.

В свою очередь критическое мнение или оценка предусматривает сравнени е произведения с другими работами, определение его особенностей, например, чем оно отличается от своих исторических предшественников, как соотносится с требованиями и точкой зрения, соответствующей времени его создания, и современными взглядами. Необходимо подчеркнуть, что это, прежде всего, модель. На практике беседа о произведении живописи или графики с детьми зачастую начинается сразу с оценки: «нравится – не нравится», «красиво – некрасиво». Кроме того, осознание исторического контекста возможно ребенко м только к концу обучения в начальной школе, но прием сравнения, например, содержательной стороны работы или ее цветового решения достаточно продуктивен и может быть использован в процессе бесед даже с детьми младшего дошкольного возраста.

В работе «Становление человека посредством искусства» Э. Фельдман пишет: «Мы должны дать себе время увидеть так много в художественной работе, насколько это возможно, и затем мы можем решать, что это означает и что заслуживает внимания. Вы получите это время, описывая то, что видите» [7, p. 349]. Он подчеркивает необходимость описания увиденного, причем отмечает, что слова описания не обязательно могут быть эквивалентны тому, что видит зритель, но они привлекают внимание и указывают на нечто действительно ценное. В процесс е описания происходит осмысление произведения и выделение наиболее существенных и характерных особенностей. В процессе формального анализа происходит осмысление того, каким образом созданы изображения, названные в описании, из каких элементов они состоят, как эти элементы взаимодействуют и влияют друг на друга. Формальный анализ также является описанием, но уже технических характеристик произведения искусства, имеет форму устной беседы или письменной работы, т.е. «мы описываем качество линии, формы, цвета и освещения, которые ответственны за существование изображенного» [7, p. 473].

Стадию интерпретации Э. Фельдман определяет как род размышления, высказывания предположений. Объясняя художественную работу, следует учитывать ее значение в нашей жизни и в человеческом обществе. Понимание произведения искусства является основой для оценки его значимости, художественной ценности.

Рассмотрим также, чрезвычайно значимые, на наш взгляд, принципы понимания, интерпретации искусства, предложенные Терри Барреттом (Barrett). Основной принцип заключается в том, что говорить нужно не о смотрящем, о возникших у него чувствах или настроениях, а о самой художественной работе. Не следует основываться только на композиционных элементах (линии, форме, цвете, пятне, тоне), взятых в отдельности, необходим целостный взгляд на произведение искусства с точки зрения художественной теории, культурного и исторического контекста, поскольку работа является выражением мировоззрения художника. Кроме того, необходимо помнить о том, что суждение о произведении искусства не может быть абсолютно правильным, но может быть более или менее обоснованным [8]. Безусловно, ребенок, особенно, дошкольного возраста не может судить о мировоззрении художника и культурно-историческом контексте создания произведения искусства, но это должен знать педагог. Однако даже дошкольник может выразить свое мнение и отношение к произведению (нравится или нет и почему), высказать свои предположения о содержании, о том, что хотел сказать нам художник.

На рубеже XX веков XXI в России к этой проблеме ознакомления детей дошкольного возраста обращаются такие известные специалисты, как Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева, Н.А. Вершинина и др. Формированию у дошкольников эстетического восприятия, эстетических знаний и суждений посвящены исследования Л.С. Давыдовой, И.В. Житной, С.М. Яковлева и др. Различные аспекты ознакомления детей с живописью и графикой изучали Р.Г. Казакова, Н.А. Курочкина, Л.В. Пантелеева и др., со скульптурой и архитектурой – Г.М Вишнева, С.Ю. Бологова и др., с декоративно-прикладным искусством - Н.С. Александрова, И.А. Лыкова, И.А. Старкова и др. В области приобщения детей младшего школьного возраста к изобразительному искусству следует отметить работы – образовательные программы, методические пособия, учебники, статьи В.С. Кузина, Б.М. Неменского, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой, Б.П. Юсова, и др. Несмотря на то, что тема представляется достаточно изученной, некоторые вопросы остаются открытыми. По-прежнему существует комплекс проблем: какое содержание произведений искусства выбрать, на какие художественные средства обратить внимание, поскольку важно увидеть не только, что изображено, но и как изображено, зачем и почему. Не решен вопрос и об организации восприятия произведений искусства. Вероятно, это должна быть отдельная форма организации детской деятельности. Так, в частности попытки использовать опыт школьных уроков изобразительного искусства в детском саду, к сожалению, не дают положительных результатов. В школе, как правило, беседа об искусстве занимает часть урока, после чего следует продуктивная деятельность. В работе с детьми дошкольного возраста использовать такую последовательность нецелесообразно. Исследования Е.И.

Игнатьева и Л.В. Компанцевой показали, что произведения искусства являются очень сильным раздражителем для ребенка дошкольного возраста, оказывают большое впечатление, поглощая полностью и эмоции, и внимание, что приводит к значительному снижению уровня результатов собственно детского изобразительного творчества. Важно также учитывать интересы и потребности детей, установить реальное взаимодействие взрослого и ребенка на основе субъект - субъектных отношений, которые редко возникают при чисто дидактическом подходе, не говоря уже о возможности самостоятельной деятельности дошкольников в этой области.

Итак, основной формой ознакомления детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста с изобразительным искусством является беседа. Однако она может иметь различные цели и задачи, носить диагностический или познавательный характер.

Рассмотрим особенности проведения *диагностических бесед*. По своей сути они тоже направлены на приобщение детей к изобразительному искусству и очень важны на первоначальном этапе, поскольку позволяют выявить некоторые предпочтения и интересы ребят, а также имеющиеся у них знания и представления об искусстве. В условиях научного исследования используются индивидуальные беседы, в практике работы детского сада – подгрупповые или фронтальные беседы со всей группой.

К сожалению, существующие в настоящее время методики исследования особенностей восприятия дошкольниками произведений искусства, интересов и предпочтений детей несовершенны, и не дают полностью объективной картины. Как правило, предлагается репродукция или несколько репродукций детям для выбора и оценки, т.е. ребенка спрашивают, нравится ли ему картина или нет и почему. Подобная методика была использована Н. М. Зубаревой, американским исследователем М. Парсонсом и др. Вершинина Н. А. в своей кандидатской диссертации предложила игровую ситуацию «Художественный салон», в процессе которой дети-покупатели выбирали понравившиеся картины [9]. Наши исследования, проведенные во второй половине 1990-х годов, показали, что дети подходят к произведениям искусства избирательно, и увлеченно обсуждают и успешно анализируют лишь те, которые их действительно заинтересовали [10]. Предпочтения обусловлены возрастными и личностными индивидуальными характеристиками, включающими и особенности темперамента, и специфику протекания психических процессов, и уникальность социального опыта каждого индивидуума. Аналогичные исследования, осуществленные в настоящее время, в целом подтвердив прежние выводы, выявили также определенное влияние современных социальных и педагогических условий. В работе, проведенной на базе детского сада № 80 г. Москвы, приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста (средний возраст 6,1±0,2 года), из них 12 мальчиков и 8 девочек. Детям предлагались открытки с репродукциями картин из собрания Государственной Третьяковской галереи и Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, т.е. музеи, находящиеся в Москве, чтобы у детей была возможность посетить их при желании вместе со своими родителями. Открытки были подобраны одинаково

высокого полиграфического качества и одного размера, чтобы ребенок не отвлекался на внешние факторы. Подборка произведений живописи включала разные жанры живописи, различные эмоциональные состояния, колористические решения, сюжеты (в том числе страшные и трагические). Использовались репродукции произведений разных исторических эпох и стилистических направлений, что позволило в некоторой степени выявить соответствие предпочтений ребенка характерным возрастным особенностям. Методика исследования заключалась в следующем: детям предлагали составить выставку из понравившихся репродукций. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Вначале педагог обсуждал с ребенком общие вопросы:

- Как ты думаешь, что это? (Открытки с репродукциями картин.)

- А кто рисует картины? (Картины рисуют художники.)

- Где можно увидеть картины? (В музее, на выставке, в картинной галерее, в художественном салоне.)

Далее предлагалось рассмотреть все открытки и выполнить задание:

- Эти картины из Московских музеев – самых больших и самых известных в столице – Третьяковской галереи и Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. В этих музеях много картин, отбери те из них, которые тебе больше всего нравятся, те, которые хотел бы показать своим друзьям, родным, близким. Это будет твоя выставка. Она может быть совсем небольшой. Бывают даже выставки одной картины, если она очень известная, а написал ее великий художник.

В ряде случаев ребенку предлагали представить себя на месте директора музея, который составляет выставку из самых лучших картин музейного собрания.

В результате беседы было выявлено, что ребята имеют элементарные представления о профессии художника, о том, что такое музей и художественная выставка, называют некоторые жанры живописи (портрет, пейзаж, натюрморт), узнают произведения и называют фамилии некоторых художников (Шишкин, Васнецов). Дошкольники сообщают о том, что дома есть книги по искусству (Вероника Г.), мозаика – пазлы «Утро в сосновом лесу» (Миша Г.). Они искренне радуются знакомым изображениям, открыткам с репродукциями И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» и В. Васнецова «Богатыри». «О, это знаменитая картина! Утро в сосновом лесу. Художник Шишкин», - восклицает Ярослав К. Радость узнавания звучит и в других детских высказываниях: «Утро в сосновом лесу. Есть такие фантики, конфетки. Они мои самые любимые. На них очень красивые рисунки» (Миша Н.); «Это же мишки! Это же на конфетах нарисовано!» (Егор С.). «Я знаю, из какой это сказки. Это Царевна-лебедь из Сказки о царе Салтане. Мне читали эту сказку сто тысяч раз», - с восторгом сообщает Полина С.

Старшие дошкольники обращают внимание на содержание произведений живописи: «Березы нравятся. Лето – мое самое любимое время года» (Арина В.); «Выбрал, потому что утро и красивые цветочки» (Миша Е.); «Потому что мне нравится картина такая. Лошадь нравится у Ильи Муромца, и эта лошадь тоже. Я люблю лошадей и собак» (Андрей К.). Выделяют ребята и частные художественные средства, колористическое решение: «Потому что она яркими красками нарисована. Красочная. Голубой, белый, красный»; «Цвет нравится, картинки яркие» (показывает

на разноцветные облака) (Егор С.). Предприняты попытки отметить художественный замысел, композиционное решение. На вопрос: «А что в ней красивого?» (М. Врубеля «Царевна Лебедь»), Катя Б. отвечает: «Крылья». Следует учитывать, что восприятие индивидуально, и то, что нравится одним, отвергается другими детьми. Если Кате Б. Царевна Лебедь кажется очень красивой, то Егор С. говорит: «Ой, она страшная. Глаза у нее страшные». Отмечают дети и мастерство художника: «Нравится, как нарисовано» (Арина В. о «Белой лошади» М. Шагала); «А эта, кажется, как настоящая, такое ведь бывает» (Миша Е. о «Заросший пруде» В. Поленова). «Это вот очень красиво. Аккуратно так нарисовано, чайки, кораблик», - делится своими впечатлениями Егор С. о картине Н. Рериха «Заморские гости».

Мотивы выбора детьми репродукций произведений живописи

Эстетическая оценка		Содержание изображения (включая эмоциональное)	Социальные мотивы			Узнавание
общая	средства выразительности		гендерные предпочтения	семья	патриотизм	
40%	**30%**	**75% (15%)**	**30%**	**15%**	**5%**	**45%**

Эти особенности восприятия произведений живописи и отношения к ним, мотивы выбора можно считать характерными для детей старшего дошкольного возраста (см. табл.). Следует пояснить, что основанием выбора, как правило, служат несколько мотивов, например, узнавание, эстетическая оценка и содержательная сторона живописной работы. Однако по сравнению данными наших исследований середины 1990-х годов есть отличия. Так, несколько уменьшилось количество выборов, в основе которых лежал чисто эстетический компонент («потому что красиво»), от 61-57% в середине 1990-х годов до 40-30% в настоящее время, существенно снизился интерес к цвету – с более чем 50% до 30%. При этом существенно вырос интерес к содержанию произведений живописи с 56-57% до 75%. Есть отличия и в проявленных предпочтениях по отношению к живописным жанрам. Так, если старшие дошкольники середины 1990-х годов отдавали явное предпочтение пейзажу, то современного ребенка в большей степени интересует человек, картины так или иначе связанные с социальным миром – портреты, жанровые сценки, исторические и былинно-сказочные сюжеты. Эти изменения можно объяснить смещением акцентов, характерным для педагогического процесса московских детских садов. В настоящее время воспитатели серьезное внимания стали уделять вопросам патриотического и гендерного воспитания, ознакомления с социальным миром, формирования представлений о социальном институте семьи, в то время как в 1990-е годы больший интерес у педагогов-практиков вызывали методики экологического воспитания. Следовательно, при разработке технологий ознакомления детей с изобразительным искусством следует учитывать особенности воспитательно-образовательного процесса в целом, как в образовательном

учреждении, так и в семье, поскольку именно они и лежат в основе накопления ребенком жизненного опыта.

Неожиданной для нас оказалась длительность выполнения детьми задания по сравнению с данными аналогичных исследований, проведенных нами в середине 1990-х годов. Беседы продолжались от 5 минут до получаса, в среднем 10 -15 минут, что, во-первых, свидетельствует о заинтересованности ребят, а, во-вторых, открывает перспективы для разработки соответствующей эстетически развивающей среды, направленной на развитие самостоятельной деятельности дошкольников. Ребята долго рассматривали открытки с репродукциями, перебирали их, перекладывали с одной стороны (понравившихся меньше) на другую сторону стола, куда они отложили картины «для выставки».

Беседа об изобразительном искусстве как форма организации деятельности детей дошкольного возраста отвечает современным требованиям, предъявляемым к содержанию образовательной области «Художественное творчество». Она направлена на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении не только в продуктивной деятельности, но и в приобщении к изобразительному искусству, которое также развивает детское творчество. Она способствует интеграции образовательных областей, содействует совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Мы полагаем, что беседа способствует развитию самостоятельной деятельности детей, поскольку в основе ее лежит диалог. Как форма организации деятельности она предполагает партнерские отношения, взаимообмен мнениями, мыслями, чувствами и впечатлениями. Она позволяет установить взаимодействие между детьми, между воспитанниками и педагогом. Беседа об изобразительном искусстве развивает воображение и творчество, что необходимо для интерпретации, толкования содержания произведения, замысла художника. Более широко и углубленно решаются эти задачи на уроках изобразительного искусства в начальных классах.

Познавательные беседы с детьми об изобразительном искусстве могут преследовать различные цели. Это может быть знакомство с творчеством выдающихся художников, каким-либо видом искусства – живописью, графикой, скульптурой, архитектурой, декоративно-прикладным искусством, с отдельным произведением. Важную роль приобретают они в контексте распространения идей и технологий музейной педагогики. Познавательная беседа необходима перед посещением музея, поскольку детей нужно подготовить к тому, что можно там увидеть, на что обратить внимание. Сделать это можно, используя мультимедиа презентации на основе программы Microsoft Office Power Point, совершив предварительно виртуальное путешествие. Это вовсе не снизит «сюрпризность момента», наоборот, добавит «мотивацию узнавания» самого музея, шедевров его коллекции. Важна беседа и после посещения музея, чтобы ребята смогли поделиться своими впечатлениями, мыслями, чувствами, рассказать о том, что понравилось, а что – нет.

Мнения, высказываемые детьми, могут быть различными. Так, во время обсуждения картины В.М. Васнецова «Иван-царевич на Сером волке» взгляды старших дошкольников на то, что считать главным в картине разошлись: «Серый волк, лес» (Ираклий А., 6 лет 1 мес.); «Иван-царевич» (Полина С.,6 лет, 8 мес.). В сущности, оба ребенка правы, поскольку в картине четко разграничены эти два мира – природы и людей. Настроение полотна дети определили как: «серьезное», «хорошее», «красивое», «страшное», «лица у них серьезные». Возникла дискуссия и о том вечер изображен или утро. Ребята старались отстаивать свою точку зрения. Гоша М. (7 лет): «Я точно знаю, что утро, потому что небо белое».

Во время бесед о творчестве художника детей обычно интересуют наиболее простые и понятные им детали из жизни мастера, у них возникают самые разные вопросы: «А где он жил?»; «А как он так смог нарисовать?» ; «Где научился так рисовать?»; «А у него дети были?»; «Долго ли он рисовал эту картину?». Биографических сведений не должно быть много, но они нужны - очень конкретные и понятные ребенку дошкольного или младшего школьного возраста. Важны и краткий рассказ о творческом пути, который бы давал представление о необходимости много учиться и работать, чтобы достичь вершин в изобразительном искусстве, и факты биографии, поясняющие выбор определенной тематики и направлений работы. Конечно, при подготовке к беседе педагогу следует поинтересоваться и характеристикой времени, эпохи, современной художнику, выяснить для себя то, как историческая обстановка повлияла на творчество?

Мы полагаем, что наиболее объективно позволяют толковать, интерпретировать произведение изобразительного искусства художественно-выразительные средства, использованные художником, соответственно, составить описание картины и разработать план беседы с детьми педагогу помогут следующие вопросы:

- Что изображено? О чем картина?
- Что главное в картине?
- Как художник выделил главное (*цветом, размером, расположением*)?
- Какую цветовую гамму использовал художник (*теплую, холодную*)?
- Почему художник использовал такое сочетание цветов? (*Чтобы передать настроение; чтобы изобразить время года; передать время суток; красоту цвета предметов; освещение предметов*).
- Как художник изобразил глубину пространства? *(Уменьшил размеры удаленных предметов, изобразил близкие предметы так, что они загораживают удаленные, расположил удаленные предметы выше, а близкие ниже на листе бумаги).*
- Как расположена линия горизонта (*высоко, низко*)? Почему?
- Как Вы думаете, почему и зачем художник нарисовал эту картину?

Вышеуказанные вопросы могут составить основу беседы непосредственно с детьми. Следует, однако, помнить, что суждение о картине может лишь « более или менее обоснованным», не следует навязывать детям свою точку зрения, зачастую определение детьми композиционного центра живописного полотна бывает более правильным. Флёрина Е.А. писала: «Конкретные средства искусства – ритмическая

стройность, эстетическая слаженность по форме, цвету, композиции – придают восприятию ребенка особую яркость. Конкретность детского мышления, обилие в нем чувственно-эмоциональных моментов, преобладание наглядных образов над элементами абстрактного в мышлении делают средства искусства чрезвычайно близкими ребенку, вызывающими относительно глубокую запечатлеваемость» [12, с. 43]. Учитывая индивидуальность художественно-эстетического восприятия произведений искусства, желательно использовать для беседы не одну работу, а две или три, например, имеющие сходное содержание, но отличающиеся композиционным построением, соответственно, целесообразно начать беседу с детьми со следующих вопросов:

- Какая из картин нравится больше?
- Что нравится в этой картине?

По мере овладения учащимися начальных классов практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства среди мотивов выбора могут уже фигурировать такие, как цвет, расположение объектов (фигур, предметов), изображение глубины пространства, формат картины, техника, мастерство и стиль художника и другие художественно-выразительные средства.

Необходимость в проведении познавательной беседы об искусстве может возникнуть из-за того, что у детей возникают трудности с изображением тех или иных объектов. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста известную сложность представляет изображение человека. Ребята расстраиваются из-за того, что рисунок не получился таким, как им хотелось бы, теряют интерес к изобразительной деятельности. В таком случае важно вселить уверенность, что постепенно со временем рисунки станут лучше, что нужно учиться техническим приемам, наблюдать в повседневной жизни движения человека, выделять пропорции. Целью беседы «Как люди учились рисовать человека» стало показать детям, как постепенно на протяжении истории человек осваивал технические приемы изображения. Так, в подготовительной к школе группе детского сада активное обсуждение возникло при рассматривании древнего петроглифа эпохи неолита. Эльнур А. (6 лет 2 мес.) предположил: «Это дерево!». «Это не дерево, это – человек», - возразил Миша Н. (6 лет, 9 мес.). Однако Эльнур настаивал: «Это не человек». (Эльнур). Педагог предложил рассмотреть изображение, обращая внимание на то, как переданы лицо, глаза, уши, согласившись с детьми, что, возможно, не очень хорошо нарисовано, но в далекой древности люди так рисовали. Ребята поддержали обсуждение: «А я вижу шею» (Лада А., 6 лет, 3 мес.); «Я вижу человека. Лицо человека здесь изображено» (Даня Г., 6 лет). «Не очень у них получалось», - подвел итог Эльнур. Такой опыт обсуждения позволяет детям впоследствии вести диалог и в процессе самостоятельного общения с изобразительным искусством без непосредственного участия взрослого при условии наличия соответствующей развивающей среды.

Таким образом, беседа об искусстве как форма организации деятельности предполагает, как минимум, диалог, в перспективе - партнерские отношения, взаимообмен мнениями, мыслями, чувствами и впечатлениями, позволяет установить взаимодействие между: детьми; детьми и педагогом; педагогами в

рамках деятельности по самообразованию, семинаров-практикумов и пр.; родителями и ребенком, например, в процессе работы над детско-родительскими проектами; педагогами, детьми и их родителями в ходе презентаций результатов проектной деятельности. Можно сделать вывод о том, что сама форма организации ознакомления детей с изобразительным искусством отвечает современной педагогической парадигме и задачам модернизации образования, то есть выполнять более широкие функции, выходящие за рамки освоения содержания образовательных программ.

Reference/Литература

1. Филострат (старший и младший). Картины. Каллистрат. Статуи. Прим., пер. и введение Кондратьева С.П. - М., 1936.
2. Geahigan G. Conceptualizing Art Criticism for Effective Practice // Journal of Aesthetic Education, 1996, N 3, pp. 23-41.
3. Ривина, Е.К., Произойдет ли поворот к здравому смыслу? Размышления о развитии методики преподавания изобразительного искусства за рубежом // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. Вып. 2. - М.: Прометей, 1998. – С. 199-205.
4. Краснов, Н.В., Беседы по искусству в начальной школе. – Л.: Гос. уч.-пед. изд. Мин Прос РСФСР, 1962.
5. Зубарева, Н.М., Дети и изобразительное искусство. – М.: Просвещение, 1969.
6. Feldman Edmund B. Arts as Image and Idea. Englewood Cliffs N. J., 1967
7. Feldman Edmund B. Becoming Human through Art. Englewood Cliffs N. J., 1970
8. Barrett T. Principles of Interpreting Art // Art Education, 1994, N 5, pp. 8-13
9. Вершинина, Н.А., Формирование у детей 5-6 лет понимания композиции произведений живописи. – Л., 1990. Автореферат канд. дис.
10. Ривина, Е.К., К проблеме развития эстетического восприятия произведений живописи у детей дошкольного возраста. // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2000, с. 564-569.
11. Ривина, Е.К., Мурашова, М.А., Беседа об изобразительном искусстве // Современный детский сад, № 4, 2011. - ISSN 2221-1608. – С. 38-45
12. Флёрина, Е.А., Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961.

Еволюционни предпоставки на играта[1]

Д-р Ася Велева, гл. ас.
Факултет „Природни и обществени науки”
Русенски университет „Ангел Кънчев”

Evolutionary Conditions of Play

Dr. Asya Veleva, Assist. Prof.
Faculty of Natural and Social Sciences
Ruse University “A. Kanchev”

Abstract: *The development of general theory of play is critical for pedagogy. This will be helpful for the teachers to refer tactfully to children’s play, to avoid mistakes and to organize developing games. The current conception is based on two main points: 1) it is necessary to band together the descriptive, motivational and functional field of study; 2) it is assumed that such a complicated behavior as play probably is evolved from play -like behaviors, that have not all, but some of the features of play until they progress to the play of modern mammals.*

The paper identifies the evolutionary conditions of play in animal based on the analysis of play features in the context of the knowledge about the congenital and acquired components of behavior and its’ motivation. From here we define the congenital components of human’s game and its culture transformations in two main directions – play and game.

Keywords: *origin of play and game; animals’ play; congenital components of human play and games.*

Исторически поглед към теорията на играта

Въпросите за същността на играта – какво представлява тя, и за нейния източник – защо децата играят – са сериозно дискутирани от учените още през Просвещението. С развитието на науката тези въпроси са получавали различни отговори и в резултат на това са възникнали разнообразни психологически теории за играта. Много автори са дали своя принос за разбиране природата на феномена, но и до днес нито една концепция не е приета като общовалидна.

Първите съществени резултати в изследването на играта датират от края на XIX век и принадлежат на Западния свят[2]. И преди това играта е вълнувала мислителите, но става предмет на специално психологическо изследване при Карл Грос. Неговата теория за упражнението и самовъзпитанието не е само е първата психологическа концепция за играта, но е и една от най -значимите. Тя е доминирала в схващанията за игровото поведение в продължение на четвърт век. Приемайки основните й положения, видни автори като В. Щерн, К. Бюлер, Ш. Бюлер, Ф. Бойтендайк и др. са разработили собствени концепции. Така познанието за играта се е задълбочавало, но заедно с това са се увеличавали и противоречията. През 1978 година излиза фундаменталният труд на съветския психолог Даниил Елконин. Той прави авторитетен анализ на съществуващите дотогава схващания. Отчитайки положителните им страни и посочвайки слабостите, Д. Елконин стига до заключението, че до момента опитите да се създаде обща теория на играта са

---

[1] Изследването се посвещава на доц. д-р Димитър Кръстев Димитров

[2] Когато става въпрос за научни теории, регионалните класификации едва ли са уместни. Но в случая с играта обозначаването на теориите като източни (страните от бившия соцлагер) и западни (Западна Европа и САЩ) е отражение на обективния факт, че те, поемайки по съвсем различни пътища на изследване, дълго време са били затворени едни за други.

„неутешителни". Той смята, че е невъзможно една концепция да обхване игрите и на животните, и на човешките деца, защото тяхното поведение качествено се различава. Д. Елконин фокусира интереса си върху появата и генезиса на играта у хората и резултатът от усилията му може да се оцени като най-доброто, постигнато до момента. Без да претендира, че е създал завършена теория за игровото поведение на животните, авторът предлага перспективен подход към изследването му и изказва своите съображения по проблема. По същото време друг авторитетен съветски автор – зоопсихологът Курт Фабри, разработва своята концепция за играта на животните. В България по проблемите на произхода и значението на феномена са писали Димитър Димитров (1985), Иван Миленски, (1997), Любомир Георгиев (1997) и др. В Руската школа, както и у нас, с известни критични бележки или допълнения до ден днешен господстват възгледите на Д. Елконин и К. Фабри.

За съжаление концепциите на двамата автори не са добили популярност в страните от Западна Европа и Северна Америка. Сред водещите съвременни изследователи на играта са Питър Смит, Брайън Сътън-Смит, Брайън Ванденберг, Гордън Бургхардт, Кейт Уилсън, Антъни Пелегрини, Томъс Пауър и др. Прегледът на литературата показва, че все още не са преодолени редица схващания, популярни през първата половина на XX век, чиято несъстоятелност Д. Елконин и К. Фабри са доказали убедително. Наред с това зачестяват публикациите, в които се представят доста екзотични виждания за произхода и функциите на игровото поведение [3], но с уговорката, че е невъзможно да бъдат проверени и доказани. Затова няма да е пресилено да се каже, че като цяло развитието на теорията на играта не е напреднало много през последните 30 години. До подобно заключение стига и Томас Пауър (2000), правейки обзор на съществуващите в западната литература теории:

Въпреки многобройните книги и статии, които са написани за играта, много важни въпроси остават без отговор. Значителен брой автори са насочвали своето внимание към играта, но изследването ѝ все още се намира в своето ранно детство. Няма съгласие по базови въпроси и отчасти като резултат от това обърквате интересът към нея през последните две десетилетия изглежда е спаднал. Въпреки че група автори продължават да адресират важни въпроси, повечето от значителните изследвания върху детската игра са проведени до 1980 година. Това не означава, че тя не продължава да бъде предмет на интерес за някои изследователи на детското развитие. Обаче ударението е повече върху разбиране генезиса на мисленето, отколкото върху изследване на играта сама по себе си (T. Power, 2000).

А. Пелегрини (2006) също изтъква, че като оставим настрана няколко скорошни публикации, включващи дискусии за играта, тя не е била централен проблем в литературата за човешкото развитие през последните 20 години. Като една от вероятните причини авторът сочи скорошните изследвания, проведени от биолози, които за психолозите „миришат" на биологически детерминизъм. Според него това може да е обезсърчило интереса към когнитивните и психологически корени на играта, които в по-ранните стандарти на работа са били важен елемент.

Много изследователи смятат, че постигането на една завършена теория за играта е непостижимо за човешкото познание. Пол Фентън (2009) намира успокоение за това в предположението, че и други комплексни човешки поведения (като езика и религията например) вероятно никога няма да се обяснят напълно. Според други автори, като Р. Хайнд (по Д. Елконин, 1984), си струват усилията за разкриване основите на игровото поведение, тъй като това ще допринесе за осветляване регулацията на много други видове дейности. К. Фабри (1982) изтъква, че разработката на този необичайно сложен проблем без съмнение има голямо

[3] Например предположението на П. Фентън, че играта може да е еволюирала като начин за изгаряне на излишните мазнини, и в същото време да помага за развиването на мускули, необходими за избягване от хищници (P. Fenton, 2009). Интересна, но лишена от обяснителна сила, е и хипотезата на Гари Чик, че играта се е съхранила като фенотипологична черта, защото игривостта повишава вероятността животното да бъде избрано като потенциален сексуален партньор и следователно да остави потомство (G. Chick, 1998).

значение и за решаване на редица насъщни практически задачи на предучилищната педагогика.

За педагогиката е особено важно развитието на обща теория на играта, защото това би помогнало на възпитателите да се отнасят тактично към детските игри, да се предпазват от грешки и преодоляват трудности, да организират полезни и развиващи децата игри. И ако в настоящия момент изследователите са все още далеч от съгласие по фундаментални въпроси, то си струва да се потърсят отговорите върху основата на най-значителните постижения до момента.

Старата проблематика в нова перспектива

По-долу е изложена авторовата перспектива към произхода и развитието на игровото поведение у животните като предпоставка за проникване в природата на човешката игра. Тя се опира най-вече върху трудовете на К. Фабри и Д. Елконин като разбира се някои техни възгледи са ревизирани съобразно собствените ми виждания и интуиции. Но представената концепция не е синтез на известни теории, а нова перспектива към изграждането на една обща теория на играта. Тя се основава на разбирането за необходимостта от примиряване противоречието между описателното, функционалното и мотивационното направление при изследване на играта.

В концепциите, отнасящи се към *описателното направление*, се поставя акцент върху изучаване на наблюдаемото поведение. На тази основа се извеждат основните белези на играта и се правят разнообразни таксономии. *Мотивационното направление* се стреми да разкрие вътрешните подбуди на феномена, а *функционалното* – да обясни какво е (предна)значението му. Въпреки, че това разделение на теориите е условно, защото повечето автори изказват съображения и по трите въпроса, все пак винаги на един от тях се придава най-голямо значение. В това трябва да се търсят причините за липса на една обща теория на играта.

Концепциите на К. Фабри и Д. Елконин могат да се отнесат към функционалното направление. Те се фокусират върху значението и психологическото съдържание на феномена, но поради това, че не извеждат обобщени белези на играта и не обосновават мотивационните и вродените й компоненти (макар при К. Фабри те да са загатнати), са силно ограничени във възможността да възпроизведат еволюцията й и да идентифицират унаследените от животинските предци предпоставки на човешката игра.

За да вникнем в значението на игровото поведение и да изследваме мотивационната му природа, ние най-напред трябва да определим какви са външните му прояви, по кои белези ще го различаваме от неигровото поведение, за да е ясно във всеки момент това, което анализираме, игра ли е, или не. Ако пренебрегнем наблюдаемите прояви на изследваното явление, ние съсаменичаваме нишката, свързваща реалността с отразяващата я теория. Следващата стъпка за изграждане на обща теория на играта е в разкриване на нейната мотивация. Функцията на игровото поведение е това, заради което то се е съхранило в хода на еволюцията като придобивка, но значението на играта не ни говори нищо за нейната поява – какво е подбудило живите същества да извършват действия, които не водят до непосредствен биологически значим резултат. Отговорът на този въпрос предполага теоретично изследване, в което установените белези на феномена се съотнесат с познанието ни за поведението и психиката на животните. Характерните особености на играта трябва да намерят своето обяснение в контекста на това, което знаем за вроденото и индивидуално придобитото, за вътрешните и външни фактори на поведението. Едва тогава, като вземем предвид и развитието на играта в онтогенезиса, можем да аргументираме нейното значение, както и да строим

хипотези за еволюционния й произход и за проекциите й в поведението на homo sapiens.

Като следвах тази последователност, най-напред очертах основните белези на играта, които са приети от много автори. След това, използвайки като рамка концепцията на К. Фабри за вродените и придобити компоненти в животинското поведение, и вземайки предвид неговите и на Д. Елконин виждания за психологическото съдържание на играта, анализирах предпоставките за обособяване на феномена като вид поведение. По-нататък, отчитайки развитието на играта в онтогенезиса, разгледано от К. Фабри, и съображенията на Д. Елконин за еволюционния й произход, реконструирах хипотетично появата и генезиса на игровите форми и идентифицирах унаследените предпоставки за игровата дейност на хората. По този начин, чрез комплексно изследване на *външни особености, мотивационна природа и функционално значение* и при интегриране елементи от концепциите на Д. Елконин и К. Фабри с оглед взаимното им обогатяване, надявам се, се получи по-цялостна картина за еволюционните предпоставки на играта (у животните и у човека). Преди това обаче, няколко думи по повод дискусията трябва ли теорията за играта на човека да води началото си от играта на животните.

Подходи към изследване на играта

Тъй като играта се среща и в животинския свят и то дълго преди първият мислещ човек да се опита да играе, тя е много по-стара и изначална от човешката култура (A. Oezen, 2006). Ето защо игровото поведение на животните е от централен интерес за много от изследователите на детската игра. Но въпросът дали теорията на играта трябва да води своето начало от дискусията за играта на животните е предмет на разгорещени спорове.

От едната страна са привържениците на еволюционните теории, търсещи произхода на играта в отговор на въпроса дали тя е поведение, което е било адаптивно за животните. При еволюционния подход на играта се гледа като на резултат от естествен подбор. Според Тинберген (по A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007) разглеждането на еволюцията на играта трябва да даде яснота относно предшестващите я условия и възможните й функции.

От друга страна, както Д. Елконин предупреждава, е груба грешка да се пренася биологическият смисъл на игрите на животните върху човека. При прехода към homo sapiens принципно се изменят законите и механизмите на приспособяване и в частност на придобиване на индивидуален опит, принципно се променя процесът на индивидуално развитие (Д. Елконин, 1984). Поради това авторът не търси връзка и взаимна приемственост между игровото поведение на животните и появата и генезиса на играта у човека. Според него човешката игра е социална по своя произход и не може да бъде изведена от играта в животинския свят.

Действително човешкото поведение (включително играта) качествено се отличава от това на животните и между тях не може да се постави знак на равенство. Несъобразяването с това е вероятната причина за изтъкнатия от Г. Чик (1998) факт, че въпреки големия брой еволюционни обяснения за играта, техният успех в отговора на въпроса „За какво служи тя?" е ограничен. Но не мога да не се съглася с К. Фабри (1982), че поведението на човека, наред със социално обусловените включва и биологически, унаследени от нашите предци животните компоненти и признаци. Затова, както твърди авторът, сравнение между играта на човека и на животните е не само възможно, но и необходимо.

Като първа стъпка към поставяне на играта в еволюционен порядък ще очертая нейните особености.

Какво знаем за играта (или кои са белезите на играта)

За играта е писано много, но в действителност се оказва, че това, което можем да кажем за нея със сигурност, е твърде малко. Някои автори дори не са съгласни дали играта изобщо съществува. Пример за това е заключението на Дж. Коларитс:

Просто няма такава особена дейност и това, което се нарича игра, не е нищо друго освен същата дейност на възрастното същество от даден вид и пол, но самоограничена от определен етап на развитие на инстинктите, на психичната структура, анатомията на нервна та система, мускулите, вътрешните органи (Дж. Коларитс, по Д. Елконин, 1984).

Но дори и да приемем, че игровото поведение съществува, е трудно да се определи кое е игра и кое – не. В своята книга „Проблеми на играта в предучилищна възраст" Димитър Димитров описва една парадоксална ситуация:

„По правило всеки наблюдател може да отличи играта от другите форми на жизнена активност на животните. Но списъкът с характерните черти е толкова дълъг, че не дава възможност от него еднозначно да се изведе формално определение. С други думи, в повечето случаи може да се отговори това игра ли е, или не, но понеже липсва отговорът в какво се състои разликата между нея и „сериозното поведение", не може да се даде определение на играта и да се изключат останалите поведенчески прояви" (Д. Димитров, 1985, с. 13).

Говорейки за неуспехите в опитите да се намери точно определение за играта, И. Миленски (1997) посочва, че в желанието си да избегнат трудностите, някои автори променят терминологията. Като примери той посочва Д. Мюлер-Шварц, който предложил да се замени термина „игрово поведение" с „лудическо поведение" и У. Уелкър, който пък въобще отрекъл правото на съществуване на понятието игра на животните, поради невъзможността да се формулира еднозначно определение на това понятие.

Тъй като е трудно да се определи кога една дейност е игра и кога не, не е за учудване, че по този въпрос съществуват много мнения. Така например, Фаген (1981) изброява близо 60 признака на играта, посочвани от различни учени (по A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007).

Липсата на разбирателство при дефиниране на играта е една от причините за неудовлетворителното състояние на теорията на играта – всеки автор влага в понятието различно съдържание. За целите на предстоящия анализ, тук ще очертая някои предположения[4] относно играта, които са приети от много автори.

Не всички животни играят. Играта е характерна за организми с относително дълга продължителност на живота (G. Chick, 1998). Колкото по-високо в еволюционната редица се намира животното, толкова по-често се наблюдава игра (A. Oezen, 2006). Повечето поведения, които учените могат да съгласуват с нея, се появяват при бозайниците (P. Fenton, 2009). Играта е най-силно изявена при хората – тя е вездесъща характеристика на нашия вид, проникваща във всички сфери на човешка дейност и отношения.

Многообразието на феномена е добре илюстрирано от разнообразните видове игри, които могат да се намерят сред обширната менажерия на „игровата сфера". Почти всичко може да позволи на играта да се появи в неговите граници, както се вижда от туризма като игра, телевизията като игра, мечтаенето като игра, сексуалната интимност като игра, и дори клюката като игра. Пътуването например може да бъде игрово състезание, за да се види кой ще отиде на повече места или ще има повече автентични срещи. „Беше ли до Лондон, Айфеловата кула, Великденските острови...?" (B. Sutton-Smith, 2001)

Затова Й. Хьойзинха е на мнение, че homo ludens, играещият човек, представлява също толкова съществена функция като производството и заслужено трябва да заеме своето място до homo faber (Й. Хьойзинха, 2000).

Играта има хипотетично значение за по-нататъшното развитие. Б. Сътън-Смит посочва, че когато животинските видове „прогресират" от по-базисни, т.е. еволюционно по-примитивни, към по-модерни форми, се наблюдава повече

[4] Много изследователи ги наричат белези, характерни черти, атрибути и пр. на играта. Според мен, по-подходяща е думата предположения, или, както Г. Чик (1998, p. 4) сполучливо нарича своя списък - „Това, което мислим, че знаем за играта".

игра. Изглежда, че тя има нещо общо с прогреса и развитието в животинския свят (по P. Fenton, 2009). Играта има отношение към големината и сложността на неокортекса; към поведенческия репертоар и особено онази негова част, с която се научава (G. Chick, 1998). Смята се, че игровото поведение на животните насърчава способностите за справяне с неочаквани ситуации, подпомага гъвкавостта на емоционалните реакции и възстановяването от неблагоприятни събития, стимулира развитието и упражнението на физически и моторни умения (по A. Oliveira, A. Rossi et al., 2010). Общоприето е схващането, че играта има централна роля в детското развитие. Тя се счита за водеща дейност в предучилищна възраст, защото именно в нея се формират психологическите новообразувания за дадения период.

В същото време Д. Димитров с основание напомня, че засега специфичното й развиващо значение е недостатъчно изучено и понякога се получава лъжливото впечатление, че играта възпитава всичко. И още, продължава авторът, когато се говори, че в играта се формират едни или други качества, негласно се подразбира, че те ще се проявят и в други дейности, но засега този пренос не е изследван както по отношение какво се пренася, така и относно как се пренася (Д. Димитров, 1985).

Играта е феномен на младостта. През онтогенезиса тя се наблюдава главно по време на ювенилния период (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007). Но някои животни играят и като възрастни (G. Chick, 1998). Има много свидетелства за това, че най-често игра при възрастни животни се наблюдава в случаите, когато те живеят в плен. При хората играта е преобладаваща дейност през предучилищния период от детството, но не губи значението си в продължение на целия човешки живот - в една или друга форма тя се наблюдава от бебето до възрастния, като определени нейни разновидности са асоциирани с, но не ограничени до определена възраст.

Реализира се в контекст на безопасност. Играта възниква в сигурна и позната обстановка. Всъщност когато организмите са в стрес, както по време на недостиг на храна или екстремна температура, нивата на игра намаляват или се прекратяват (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007). В същото време играта е израз на това, че съществото се чувства добре, в противен случай то не играе. Към играта принадлежат сигурността, защитеността и липсата на страх (A. Oezen, 2006).

В този смисъл интересно е изказването на Ана Оливейра, Андре Роси и др., (изследващи условията, в които животните се чувстват добре), че мисията да се идентифицират индикатори за благополучието на животното е методологически трудна, ограничена и вероятно невъзможна. Обаче, обещаваща алтернатива да се преценят подходящите условия на обкръжението, които карат животното да се чувства добре, е да се направи оценка на игровото поведение (A. Oliveira, A. Rossi et al, 2010).

Можем да вземем и пример с дете, което за първи път влиза в занималнята на детската градина. В началото то е неспокойно и прекарва времето си в предпазливо изучаване на физическата и социална среда с поведение на пасивен наблюдател. Веднъж след като се убеди, че обкръжението е безопасно и сигурно, се появява играта (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007).

Играта е въпрос на собствен избор, тя е антипод на принудата. Животните се ангажират с игра спонтанно, поради радост и удоволствие от процеса (по A. Oezen, 2006). Играта е преди всичко едно свободно действие. Играта по нареждане не е игра; тя не е дадена задача и се извършва през „свободното време" (Й. Хьойзинха, 2000).

Фъргюс Хю посочва, че ако децата са принуждавани да играят, те като цяло не смятат възложената активност за игра. Той дава за пример изследване, в което било установено, че ако детският учител възложи игра на децата, те се отнасят към нея като към работа, дори и да описват идентична активност като игра, когато им е разрешено да я изберат сами (F. Hughes, 2010). За да се възприема като игра, дейността трябва да бъде свободно и доброволно избрана.

Носи удоволствие. Удоволствието е двигателят на играта. Тя се характеризира с позитивна емоционалност, която външно се проявява в желанието и удоволствието на животното от участието му в игровия процес (И. Миленски, 1997). Човешката игра е самоценна и самоудовлетворяваща се дейност (Д. Димитров, 1989).

Тя доставя толкова голямо удоволствие и може така да увлече децата, че да доведе до изтощение както при изморителен труд.

Играта е условна ситуация на заместване. Играта не е „обикновения" или „действителен" живот (Й. Хьойзинха, 2000), макар да го наподобява. На мястото на

реалната ситуация се разгръща имитационна (игрова), където всичко може да бъде заменено с всичко.

Малките вълчета се борят помежду си така, сякаш са хищник и жертва; котето тича след топката, както би гонило мишката. В детската игра „пейката става космически кораб, детската площадка може да се трансформира в далечна планета, а приятелят да се превърне в страшно извънземно чудовище" (F. Steen, S. Owens, 2001).

Качествено различна е от подобни поведения на възрастните. Играта е дейност, която не е детерминирана от подтик за хранене, бягство или борба, но заимства елементи от тях (A. Oezen, 2006). Така игровото поведение е сравнимо с по-сериозни и функционални възрастни варианти, но е типично преувеличено, компонентите на функционалните поведенчески практики често са пренаредени в него (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007).

В игровото поведение на мангустата са смесени елементи от лов и полово поведение, а в груповите игри на макаците – на агресивно и полово поведение. Често отделните движения в играта на животните се повтарят много пъти, без да водят до следващия елемент в последователността на реалната ситуация. Освен това тези действия, които трябва да се извършат по-късно, в играта се появяват първи, и обратното. Някои движения могат да бъдат преувеличени в сравнение с нормалната функционална ситуация, това особено се отнася за подскоците (З. Зорина, 1998).

В ранните етапи от развитието на ролевата игра изпълняваните от детето действия наподобяват тези на възрастния, но не и последователността, която е налице в действителност. Например момиченце държи в лявата си ръка кукла, а с дясната лекичко я потупва и тихо припява: „а-а-а" (приспива я), след това я хваща за ръчичките, подпява: „ла-ла-ла" и я води (танцува), после изобразява ходене, след това се приближава с нея до една кутийка и като навежда лицето й към нея, примляска с уста (храни я), накрая отива на люлката и слага куклата в нея (Д. Елконин, 1984).

Играта е пластична, лабилна, вариативна и уникална. Играта без съмнение представлява най-лабилното, което изобщо съществува в поведението на животните. Тук почти всичко може да се заменя, цялата активност на животното се строи върху компенсацията, транспозицията, опосредствеността на въздействията и други субституционални проявления (К. Фабри, 1982). При хората тази характеристика намира израз и в огромното разнообразие от игри, предавани от поколение на поколение, а също и във факта, че макар принципно играта да може да бъде повторена, всяко следващо изиграване е уникално и неповторимо.

Значението на тази характеристика може да се види в случаите, когато изходът от играта на карти вече не е под съмнение. Тогава играта се прекратява и играчите свалят картите си на масата. В дадения пример играта е загубила възможността за промяна и с това е станала безинтересна.

Изразява интерес към новото. Играта е тясно свързана с изследователското поведение. В хода на обследване на обкръжаващия свят, натъквайки се на нови и непознати обекти животните и хората са склонни да отделят техни привлекателни свойства и да ги използват за игра.

Понякога поведението на животните не може да се определи по друг начин освен като едновременно изследователско и игрово. Пример за това са действията на женски плъх, поставен в помещение със закрепена на стената ролка тоалетна хартия. Идеята на експериментаторите била самката да може постепенно размотавайки хартията да я използва за строителство на гнездо. Обаче след повърхностно обследване на рулото, женската забелязала неговата податливост да се върти около оста си и започнала бързо-бързо, неуморимо да го развива, докато не се получила голяма купчина хартия. Плъхът започнал да се крие в нея, да се вргаля, да подскача, като правел това с особена енергичност и преувеличеност, характерни за игровата активност (Н. Мешкова, Е. Федорович, 1996).

При човека всички форми на игра онтогенетически следват изследователското поведение. За да могат да играят с един обект, децата първо трябва да го изследват (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007). Ако предлаганият предмет е съвсем обикновен, за неговото опознаване са достатъчни стереотипни, малко различаващи се едно от друго действия. В такива случаи появата на играта може да обогати експериментирането (А. Поддяков, 2006).

Изследователските действия с една кутия например не могат да са особено разнообразни; те стават такива когато започнат да носят игров характер – детето със смях сяда на кутията като на табуретка (А. Поддяков, 2006). Вариантите наистина са безкрайно много, когато става въпрос за

игрова употреба на предметите. Откритията на детето се раждат в търсене отговор на въпроса „Как мога да използвам този предмет в играта?" или „Как да нагодя това, което имам, към играта?"

Действията в играта са незавършени. Специфична характеристика на играта е незавършеността на действията, липсата на изпълнително звено. Котенцето драска, но не разкъсва предмета, а кученцето го хапе, но не отхапва парче от него (Д. Елконин, 1984). Във връзка с това е и следващата особеност на играта.

Не е подчинена на прагматична цел. Играта очевидно е „несериозен" вариант на функционално поведение. Тя го наподобява, но участниците в нея са ангажирани повече със самия процес, отколкото с функциите („завършека") на поведението. Например игривото сбиване при животните въпреки че наподобява сериозното по някакъв начин, е несериозно и играещите като цяло не целят да се наранят един друг. Има удари, но те са преувеличени и леки, а не силни, като партньорите типично си разменят ролите, редуващи се между игров агресор и игрова жертва (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007). Играта има предимство пред другите човешки дейности, чиито цели са външни спрямо тях (както например трудът е средство за припечелване и поддържане на съществуването). Тя съдържа своята цел – удоволствието – в самата себе си и не преследва практически резултат.

Трябва да се отбележи, че човешките форми на игра могат да придобият характер на продуктивна дейност. Например в играта-драматизация това е стремежът да се въздейства на публиката, в игрите с конструктор – да се получи някаква постройка, която е материална и т.н. Но независимо от това, водещият мотив е в процеса, а не в резултата. Детето играе „просто така", за удоволствие, защото му е приятно.

Включва комуникация „Това е игра". Съгласуваността в действията на игровите партньори се основава на особена вродена сигнализация. Това са пози, мимики, жестове, лицеви експресии, звукове. Те информират другия за готовността за игра и го „канят" да вземе участие в нея (К. Фабри, 1999).

За малките от семейството на кучетата „поканата" за игра се осъществява с помощта на особени („игрови") маниери – приближаване към партньора със специфично накланяне на главата на една страна, после на друга, привеждане надолу на предната част на тялото, съпроводено с малки скокове настрани, вдигане на предната лапа и т.н. (К. Фабри, 1999).

Очевидно за животните е важно да правят разграничение например между игровия бой и истинския, доколкото последният може да доведе до нараняване и дори смърт (G. Chick, 1998). Макар че това не винаги се осъзнава от играещите, игровата сигнализация се проявява и при хората.

Когато децата играят на гоненица, голям брой очевидно противоречиви сигнали регулират сценария. Бягащите типично се усмихват, кикотят, смеят, показвайки, че се забавляват и харесват това, което техните съиграчи правят. Преследвачът обикновено показва стериотипно игрово лице - усмивка с широко отворена уста и вдигнати вежди, сигнализирайки добри намерения. В същото време той дебне заплашително, надига се, ръмжи и посяга да сграбчи своите „жертви", които от своя страна отчаяно се опитват да избягат от неговите „лапи". Речта е също така амбивалентна. Инициращата вокализация на гонещия се характеризира с висок и прекалено модулиран глас; думите са от типа „Ще те хвана!". Когато преследваното дете вика „Хвани ме!" неговият глас блика от вълнение, думите му нямат кохерентен смисъл със заеманата роля, доколкото да бъдеш гонен предполага опит да се избегне една нежелателна ситуация. Тези противоречиви сигнали служат да се установи наличието на игрово пространство, в което участниците да се чувстват сигурно (F. Steen, S. Owens, 2001).

Посочените до момента белези са присъщи за играта както на животните, така и на homo sapiens. Наред с това човешката игра се отличава със своя качествена специфика. Тя включва в своята психологическа структура игрова цел (задача), игров замисъл, въображаема ситуация, игрово съдържание, роли и правила, игрови действия и операции. Според Д. Елконин „човешката игра е тази дейност, при която се пресъздават социалните отношения между хората извън условията на непосредствено утилитарната дейност". Играта е „такова пресъздаване на човешката дейност, при което от нея се отделя особено нейната социална, типично човешка същност – нейните задачи и норми в отношенията между хората" (Д.

Елконин, 1984, с. 19). Няма да се спирам подробно на различията между играта на човека и животните, тъй като в момента предмет на интерес са еволюционните предпоставки на играта, т.е. нуждаем се от уточняване на характеристиките, унаследени от нашите предшественици. Списъкът може да се удължи, но посочените основни белези ни дават отправна точка за изследване еволюционния произход на играта.

Еволюция на игровото поведение

Еволюционният произход на игровото поведение трябва да се търси в отговора на въпроса какви са неговите адаптивни функции. Още тук изследването на играта се натъква на големи трудности. Първата е, че сред авторите няма съгласие относно нейната същност – как тогава да разпознаят появата и предназначението й. Вторият проблем е свързан с обстоятелството, че няма материални следи от еволюцията на игровото поведение, а функциите, които то изпълнява за съществуващите днес животни, може да не са същите, заради които се е появило.

Но, струва ми се, причината за липсата на разбиране относно еволюцията на играта се крие във факта, че изследователите търсят произхода й във форми на поведение, които безусловно приемат за игра. А е известно, че в хода на еволюцията новите видове поведение не възникват в „готов", завършен вид - на по-ниско филогенетично равнище се появяват зачатъците на по-сложните форми на поведение[5].

Във връзка с това при изследването на играта изглежда по-перспективно да се потърсят предпоставките, предизвестяващи появата й. Такова сложно поведение вероятно е еволюирало от игроподобни, притежаващи някои от белезите на играта прояви, до формите, които могат да се наблюдават днес у висшите бозайници. В подкрепа на това допускане са споровете около свидетелства за елементи на игра у риби, жаби, саламандри и дори амфибии[6], както и подчертаният от Фентън (2009) факт, че повечето активности, които учените могат да съгласуват с играта, се появяват при бозайниците. Изглежда това е свързано именно с обстоятелството, че на по-ниски еволюционни равнища могат да се наблюдават някои белези на игра, но това не е достатъчно, за да бъде поведението безусловно разпознато като игрово. Следователно трябва да се проучи при какви условия и в каква последователност са се появили зачатъците на игровото поведение, как са еволюирали, докато се стигне до най-висшите (може да се каже завършени, същински) форми на игра. Едва тогава може да се обясни значението на игровото поведение за съществуващите днес животински видове (включително и човека).

Предпоставки на играта в поведението на животните

При разглеждането на всяка форма на поведение преди всичко става въпрос за неговата мотивация, за съотношението между вродените и индивидуално придобити елементи в него, както и за пластичността му. Ще се спра накратко на тези въпроси, разработени в „Основы зоопсихологии" (1999) на К. Фабри като потърся връзките им с играта.

---

[5] Така например К. Фабри (1999), проследява зачатъците на общуването като потвърждение на правилото, че висшите форми на поведение се зараждат още на по-низшите стадии на развитие на психическата дейност.

[6] П. Фентън (2009) посочва, че и в най-малко играещото семейство – амфибиите, и дори при някои безгръбначни са документирани поведения, които могат да бъдат описани като игрови. Според него те трябва да бъдат наречени „игроподобни". Позовавайки се на Бургхардт авторът твърди, че играта (или поне игроподобното поведение) е било документирано при жаби, саламандри, риби, много малко рептилии, всички съществуващи бозайници. Други автори приемат, че филогенетично игровото поведение се установява за първи път при рибите и птиците. При хищните риби например се наблюдавали ловни игри. При птиците – игри на бягство и лов. Но все пак се приема, че най-широко място играта заема при бозайниците, чиито малки играят често и до насита. (http://psychologyjournalbg.com)

В поведението на животните има два типа компоненти – вродени, или инстинктивни, и придобити, т.е. резултат от научаване. Вродените компоненти са необходими за адаптиране към постоянните условия на средата и гарантират на животното биологически адекватно поведение без предварителен индивидуален опит. Но това не е достатъчно за приспособяване към променящите се условия на обкръжението – то е възможно благодарение на индивидуалния опит, придобит в хода на онтогенезиса. На колкото по-високо еволюционно равнище се намира даден животински вид, толкова по-големи възможности за научаване има. Поведението на низшите животни е почти изцяло детерминирано от вродени компоненти.

Общоприето е схващането, че играта обслужва именно натрупването на индивидуален, жизненоважен опит. Действително има много свидетелства за това: играят малките на животните в периода на незрялост, когато се отработват поведенчески компоненти, необходими за живота като възрастен; животни, които са били лишени от възможността да играят, като възрастни проявяват редица поведенчески отклонения – затруднения в общуването с представители от своя вид, неадекватно сексуално поведение, нарушения в двигателните координации. Всичко това вероятно е допринесло за закрепването и съхраняването на играта като еволюционна придобивка, но не ни говори почти нищо за нейната поява. Външната активност на животните винаги е насочена към удовлетворяване на актуалните им потребности. Как такава първична мотивация може да предизвика появата на действия, които не са биологически значими, каквито са игровите? Според мен, ключът е в описания от К. Фабри механизъм, пускащ в ход вроденото поведение.

Инстинктивните поведенчески актове не се активират само от вътрешни фактори (отклоненията от нормалното равнище на физиологичните функции, които обезпечават жизнедейността на организма), но и от външни. Това са така наречените „пускови ситуации”, които представляват биологически адекватни условия на средата. Инстинктивните движения са блокирани от специална система „вродени пускови механизми” и само когато животното се окаже в такава ситуация, съответстващият вроден пусков механизъм обезпечава разпознаването, оценката и интеграцията на специфичните за дадената инстинктивна реакция стимули, след което настъпва снемане на „блокировката”. За вродените пускови механизми е характерна избирателност на реагирането на външни стимули: само определени комбинации от дразнители, наречени „ключови” (или „пускови”), могат да предизвикат биологически целесъобразна реакция. Ключовите стимули са признаци на жизненоважни компоненти на средата: форма, размер, подвижност, цвят, мирис, пространствени отношения и др. Те действат на поведението принудително, заставяйки животното да изпълни определени инстинктивни движения, без оглед на общата ситуация. С други думи, ако вътрешното състояние на животното съответства на определена външна пускова ситуация, то волю-неволю е принудено да се държи така, както диктува за дадените условия генетически фиксираният код на типичното за вида поведение (К. Фабри, 1999).

К. Фабри посочва, че това обяснява много от „загадъчните” моменти в поведението на животните. Има основания да допуснем, че тук се включват и предпоставките за поява на играта. В случая от съществено значение е, че действието на ключовите стимули се подчинява на закона на сумацията: с увеличаване на параметрите им пропорционално се усилва инстинктивната реакция. Това може да предизвика супероптимална реакция, когато животното реагира „преувеличено”, по-силно, отколкото в нормални условия и дори да доведе до биологически абсурдно поведение.

Като пример К. Фабри посочва птицата, която може да изхвърли своето яйце, за да се опита да измъти дървен макет с гигантски размери, притежаващ супероптимални признаци на ключовия стимул (К. Фабри, 1999).

Еволюцията на животните, обяснява авторът, е можела да върви само по пътя на подбора на колкото се може по-прости, но и най-постоянни ориентири. Ръководейки се от тях, организмите можели успешно, без да се отвличат от изменчиви белези, да осъществяват най-важните жизнени функции. Но поради това, че ключовите стимули са само отделни признаци, животното получава много непълна, „едностранна" информация за някои – и то несъществени – външни особености на обектите на инстинктивни действия.

В естествени условия гладното пиленце на сребристата чайка клъвва червеното петно на жълтия клюн на родителя си, който в отговор пуска храна в устата му. При серия опити се въвеждали все по-опростени модели – макети. Първият модел точно възпроизвеждал външния облик на естествения носител на ключовия стимул, т.е. главата на сребри стата чайка с жълт клюн и червено петно на него. В следващите модели постепенно се изключвали отделни детайли и в резултат макетът все по-малко приличал на главата на птицата. Накрая останал само продълговат, плосък, червен, предмет. В този пример ключовите стимули са просто „червено" и „продълговато" (по К. Фабри, 1999).

Посочените особености на инстинктивното поведение можем да свържем с един от най-характерните белези на играта – **заместването**. Тъй като животното се ориентира по *отделни признаци*, то не само биологически значим обект, но и всеки друг, притежаващ неговите пускови особености, може да предизвика инстинктивните действия. Вероятно това е първото условие, предпоставящо появата на играта: възможността за заместване на биологически значим обект с друг (потенциално игров), който е способен да пусне в ход веригата от инстинктивни действия. Това положение разбира се не означава, че в случая е налице игра; то показва каква може да е първичната мотивация на действия, които не дават непосредствен биологически значим резултат. В отношението между величината на ключовия стимул и интензивността на реакцията можем също така да видим и появата на **преувеличението**, толкова характерно за играта: ако игровият обект носи преувеличените белези на ключовия стимул, то и предизвиканите от него действия ще бъдат такива. Възможно е в играта животното да търси и се ориентира именно към обекти, у които пусковите признаци са екстраполирани, и оттук се получава впечатлението за преувеличение в игровите действия.

Без да отдава специален интерес на еволюцията на играта, К. Фабри също споменава, че животните разпознават дали даден предмет е пригоден за игра по вроден начин. Пригодността според него се определя от съответствието на предмета на ключови стимули, водещи към биологически най-важни за вида компоненти на средата.

И така, ключовите стимули очевидно имат много общо с първичните, генетично фиксирани елементи на играта у животните. От друга страна, игровото поведение се асоциира не с принудителност и стереотипност (каквото е поведението в пусковата ситуация), а напротив, със свобода, избор и пластичност. Но както изтъква К. Фабри (1999) фактът, че ключовите стимули действат принудително, не означава, че животното няма никаква възможност да прояви собствена инициатива, да направи някакъв самостоятелен избор.

Инстинктивните движения обезпечават потреблението от организма на необходимите му елементи от обкръжението. В същото време представителите на животински видове, които съществуват при променливи и непостоянни условия, не са в непрекъснат контакт с жизненоважните фактори на средата. За тях възниква необходимостта от поведение, което ще ги доближава до тези фактори. Ето защо за тези животни самото търсене на адекватни стимули се превръща в първостепенна жизнена необходимост. По този начин в инстинктивните действия се обособяват две фази - „фаза на търсене" (или „подготвителна") и „завършваща" фаза. Поведението в подготвителната фаза се изразява в активното търсене на необходимите пускови ситуации и избирането на най-ефективните възможности за изпълнение на поведенческите актове, които в края на краищата довеждат до завършващата фаза

на потребление на елементите на средата. За да може да изпълни предназначението си, търсещото поведение се характеризира с пластичност, множество модификации и придобити компоненти. В това се изразява инициативното, избирателно отношение на животното към обкръжението. През подготвителната фаза поведението е най-неопределено, именно тук се изисква максимална индивидуална ориентация сред разнородни и променливи компоненти на средата, като особено важен е бързият избор на най-ефективните способи на действие. При това животното може да разчита само на собствения си опит, защото реакциите на единични, случайни признаци на всяка конкретна ситуация, в която може да се окаже даден представител на вида, разбира се не биха могли да се програмират в процеса на еволюцията. Така реализацията на началните етапи на търсещото поведение в най-голяма степен се нуждае от процесите на научаване (К. Фабри, 1999).

Пример от хранителното поведение на хищниците: Хищникът, отправящ се на лов, отначало още не знае къде се намира неговата възможна плячка, затова първите му движения имат характер на ненасочено *търсене*. В резултат той рано или късно попада в сферата на действие на стимула, произхождащ от животното-жертва. След като е открит първият ключов стимул, той включва следващия етап – насочена *ориентировка* по допълнителните стимули, уточняване местонахождението на жертвата. После следва прокрадване, скок и улавяне на животното, неговото умъртвяване, понякога още и влаченето на трупа на друго място, разчленяване на отделни хапки и накрая захващането на късчетата месо със зъби и поглъщането им. В тази верига последователно изпълнявани действия и движения само последните две звена (собствено актът на изяждане) се отнасят към *завършващата фаза* на описаното поведение по добиване на храна от хищника. Всички останали етапи съставляват в своята съвкупност търсещото (или подготвително) поведение. Вътре във всеки такъв етап има свои подготвителни и завършващи фази. Аналогично стоят нещата и в други сфери, изглеждащи значително по-елементарни като например покой и сън (К. Фабри, 1999).

Във връзка с това основната закономерност, която е от значение при изследване на играта, е, че лабилността на поведението не е еднаква на двете фази и все повече намалява с приближаването към завършващата. К. Фабри обяснява това по следния начин. Търсенето (а не само реагирането) на нужните ключови стимули и вариативността на възможните поведенчески актове определят голямата изменчивост и лабилност на поведението. Но след като веднъж се задейства пусковата ситуация, поради същността ѝ на строго специфична конфигурация от условия на средата, сферата на активност на животното поетапно се стеснява, докато завършващата фаза не доведе възможностите за индивидуално изменение на поведението практически до нула. Така с приближаването към крайната фаза се намалява и „свободата на действие" на животното, намалява се амплитудата на изменчивост на неговото поведение.

Например лястовичката, пристъпвайки към построяване на гнездо, трябва преди всичко да намери място, където може да събира гнездостроителен материал. Първоначалният ненасочен оглед на местността е началото на гнездостроенето. Скоростта на преминаване през този предделно лабилен етап зависи най-вече от индивидуално изменчивите компоненти на поведението, преди всичко от наличния индивидуален опит. В зависимост от своите индивидуални психически способности всяка птица решава тази задача по своему, повече или по-малко ефективно.

Следващият етап на подготвителната фаза е търсенето и събирането на гнездостроителен материал. Тук възможностите за индивидуално изменение на типичното за вида поведение вече са стеснени, но въпреки това индивидуалното умение продължава да играе немаловажна роля. Още по-малка е амплитудата на възможните индивидуални отклонения на основата на предишния опит на третия етап на търсещото поведение – пренасянето на гнездостроителния материал до мястото на построяването на гнездото. Тук са възможни само някои не много съществени вариации в скоростта и траекторията на полета. В останалото поведението на всички лястовички е доста стереотипно.

И накрая завършващата фаза – прикрепянето на частичките към субстрата – се изпълнява вече с напълно стереотипни инстинктивни движения. Тук само генетично обусловената индивидуална вариативност на видовото поведение дава някои различия в строенето на отделните гнезда (К. Фабри, 1999).

Лабилността, вариативността, научаването, изборът, присъщи на подготвителното поведение, са най-характерните черти на играта, което предполага, че функциите ѝ имат отношение към търсещата фаза. Тя се характеризира с ярко

изразена ориентировъчно-изследователска дейност. Нейното значение и връзката й с игровото поведение са разгледани детайлно от Д. Елконин.

Авторът посочва, че ориентировъчната дейност включва изследване на ситуацията, нейната оценка (съобразно значението й за актуалните потребности на животното), изясняване на пътя за възможното движение, премерване на действията спрямо набелязания обект и накрая, управление изпълнението на тези действия. За успеха на действието се изисква не само ориентация, а бърза и точна ориентация, доведена до съвършенство и придобила почти автоматичен характер , защото в борбата за съществуване всяко забавяне или неточност са смъртоносни. Такава организация на действията не можела да възникне в хода на индивидуалното приспособяване при осъществяване на дейности, непосредствено свързани с борбата за съществуване. Това бързо би довело до гибелта на много животни от глад или до избиването им от врагове. Ориентировъчната дейност и съвършеното регулиране на поведението върху нейната основа трябвало да се формират преди животното да започне самостоятелна борба за съществуване. Следователно е трябвало да възникне период в онтогенезиса на животните, през който родителите да осигуряват необходимите условия за живот, и на особена дейност през този период, в която у малкото да се развива и усъвършенства необходимата организация на цялата по-нататъшната дейност. Според Д. Елконин играта е вид упражнение в ориентировъчна дейност, при която животното, манипулирайки с обекта, създава със своите движения неповторими и неподдаващи се на предвиждане вариации на неговото положение и непрекъснато действа с него, като се ориентира спрямо особеностите на тези бързо променящи се ситуации (Д. Елконин, 1984).

В работата на Д. Елконин споделяното от много автори виждане за връзката между играта и придобиването на опит, научаването, респ. **ролята на този вид поведение за по-нататъшното развитие**, намира своето аргументирано потвърждение.

Друга характерна особеност на играта може да се обясни с посочените от К. Фабри случаи на непълно протичане на инстинктивния акт, когато действията на животното не достигат завършваща фаза. Авторът посочва, че у животните с най-развита психика промеждутъчните етапи на търсещото поведение, т.е. само по себе си търсенето на стимули, може да стане самоцел на тяхното поведение (К. Фабри, 1999). С оглед на това обстоятелство **незаинтересоваността от крайния резултат** в играта може да се интерпретира като проява на търсенето на стимули като самоцел.

След като инициативното, избирателно отношение на животното към средата се проявява в активно търсене на стимули, произтичащи от биологически значими обекти, а не на самите тези обекти, това указва какви характеристики трябва да притежава **игровият обект** – да носи белезите на биологически значим, а не задължително да е такъв. Ако обектът е нов, тогава първо се реализира изследователско поведение (животното се доближава предпазливо, помирисва, побутва). Малкото може да се опита да го превърне в подходящ за игра, като изпробва дали притежава нужните свойства – например котето ще го побутва ту с едната, ту с другата си лапа. Ако това е, да кажем, хартийка от бонбон, след няколко опита малкото се отказва от манипулирането, защото хартийката не притежава ключовия белег – да се задвижи; но ако предметът е топче, котето може дълго да играе с него, да го гони, да го сграбчва с лапи, да го хапе.

Това означава, че принадлежността на играта към търсещото поведение не бива да се интерпретира като отъждествяването й с изследователската дейност. Изследователското поведение способства за запознаване на животните с предметите. Д. Елконин изтъква, че изследването често предхожда играта и предполага, че в хода на еволюцията последователно са възникнали и са се

обособили ориентировъчна реакция, изследователско поведение и игра (Д. Елконин, 1984). Изследователското поведение предхожда игровото, тъй като пускови са само стимули, притежаващи определени признаци. Следователно животното първо трябва да ги открие. Все пак има случаи, в които изглежда, че играта започва без да се обследва обектът. Вариантите са три: (1) той се познава от преди, т.е. все пак е имало изследване, но назад във времето; (2) необходимите признаци се разпознават веднага и не е нужно да се търсят – например когато котето забележи бързо движещ се, малък обект; (3) изследването и играта се осъществяват в единство, когато в процеса на играенето животното открива нови свойства на предмета.

В своята концепция Д. Елконин поставя акцент върху ролята на вариативността в играта за придобиването на индивидуален опит в *ориентировъчна дейност*. Докато К. Фабри, анализирайки игровото поведение на животните, насочва вниманието си главно върху значението му за развитие на *двигателните координации*. Според мен по-уместен е един комплексен подход, доколкото упражнението в ориентировъчна дейност не е откъснато от изпълнението (респ. развитието, тренирането) на реалните движения. Следва да се изясни как задействаните игрови пускови ситуации способстват придобиването на опит в двигателната сфера. Ще се обърна отново към онова, което е известно за научаването при животните.

К. Фабри посочва, че централна и най-важна форма на научаване е навикът. В резултат от неговото формиране вродената двигателна координация (обичайното поведение) се прилага в нова сигнална ситуация или възниква нова (придобита) двигателна координация. В последния случай се появяват нови, генетически не фиксирани движения, т.е. животното се научава да прави нещо по нов начин. За навиците, продължава авторът, е характерна стереотипност и автоматизирани двигателни реакции, но на първите етапи на тяхното образуване се проявява значителна пластичност, те се определят от активното отношение на животното към въздействащите фактори на средата. Всеки двигателен навик се формира у животните по пътя на преодоляването на „прегради” и съдържанието му се определя от характера на самата преграда. Понятието преграда се разбира не само във физически смисъл като преграждане пътя пред животното. Преграда е всяко препятствие пред достигането на подбуждащия обект, „целта” при решението на задачата. Движенията, изпълнявани от животните при решаване на задачи, не се изпълняват хаотично, на принципа „проба-грешка”, а е доказано, че се формират в процеса на активна ориентировъчна дейност. При това животното анализира ситуацията и избира това направление на движението, което съответства на статуса на положената „цел”. В резултат от многократно изпълнение движения та му стават все по-адекватни на ситуацията, в която е дадена задачата. По такъв начин вместо случайно възникване на движенията като решаващ фактор се поставя активният двигателен анализ на ситуацията (по К. Фабри, 1999).

В подобни термини можем да опишем поведението на животното в играта. Пусковата ситуация активира двигателната дейност по посока на определена преграда, която трябва да се преодолее: тя може да бъде игров обект (да се улови и управлява движението му), партньор (да се повали; да се надбяга) или условията на средата (да се прескочи препятствие например). Следователно играта не е „безцелна”. Особеностите на преградата поставят различни двигателни задачи в хода на играта. Потвърждение за това можем да намерим в описаните от К. Фабри трофейни игри:

В трофейните игри партньорите демонстрират овладяването на игровия обект. В тях голяма роля имат „оспорването”, хващането, отнемането на обекта, както и непосредственото „изпробване на силите”, когато животните, хващайки едновременно обекта, го дърпат на различни страни (К. Фабри, 1999).

Определящата роля на преградата (заложена в пусковата ситуация) се откроява особено ясно в случаите, когато животното извършва преувеличено и нефункционално (следователно „игрово”) действие, повтаря го няколко пъти, но игровата активност свършва дотам. Това всъщност не е игра, а израз на готовност за играене. Ако извършеното действие не срещне преграда, игра не може да възникне.

Както в приведената по-горе илюстрация за котето, чиито движения не могат да задвижат хартийката, тоест те не срещат преграда, която автоматично поставя игрови двигателни задачи. Друг пример е кучето, чийто стопанин не реагира на неговите подскоци и закачливи замахвания с лапа, така че те биват прекратени без да прераснат в игра.

Преградата, благодарение на чието преодоляване се формира навикът, кореспондира с противника в играта (игровия партньор, а също и в по-широк смисъл игровия обект, или условията на средата). Игровата задача е постигане на контрол над партньора, обекта или условията. Именно наличието на преграда прави възможни подбора и подкрепата на успешните движения, защото, както Д. Елконин основателно твърди, ако се играе само за удоволствие, биха се подкрепили всички движения – както успешни, така и неуспешни. От казаното е видно, че връзката на играта с навиците се намира в пластичната фаза от формирането им. Това поставя въпроса по какъв начин в нея се обезпечава многократното повторение, тъй като е известно, че навикът се формира в резултат на упражнение.

Многократното упражнение в играта е възможно благодарение на това, че поведението в нея не е доведено до финализиране на завършващата фаза. Игровите действия са незавършени, защото мотивацията им е в самото търсене на пускови ситуации, тя не е функционална: малките се боричкат, но те не са в реална конкуренция (за сексуален партньор, територия и пр.) и затова борбата не цели нараняване на другия; когато възникне истинско съперничество (например за храна), тогава ударите вече не носят игров характер, а стават напълно сериозни и са насочени към отстраняване на противника. Освен това самият игров обект (поради това, че не е биологически значим, а само носи неговите белези) не предполага действията да бъдат завършени – гумената топка се движи, но няма мирис и вкус на месо, за да се доведе поведението до ригидния му край. Когато животното играе с биологически значим обект, в даден момент то може да финализира функционално поведение, както котката изяжда мишката, с която преди това е играла.

Така отсъствието на функционална мотивация и особеностите на игровите обекти (заместители) или в по-широк смисъл - условността на игровата ситуация (това, че тя не е реална ситуация), обуславят **незавършеността на игровите действия**. Липсата на заинтересованост към функционален резултат, неугасващото действие на пусковия признак и незавършеността на игровите действия дават възможност за **многократното** им **повторение**, което подбужда отново и отново ориентировката спрямо преградата, изборът и осъществяването на нуждаещи се от упражнение двигателни координации. Оттук произтича и впечатлението, че **компонентите на възрастното поведение** се появяват в играта в **пренареден вид**. Това е така, защото двигателните актове са насочвани не от функционална мотивация, а от ориентацията спрямо игровата задача и динамиката на преградите, заложени в пусковите ситуации.

Тук е мястото да спомена и един от най-ярките признаци на играта, който все още не е получил своето удовлетворително обяснение – **удоволствието**. Ще приведа съображението на Б. Минчев, който позовавайки се на Р. Удвортс по сочва, че щом организмът има програми за усещания, възприятие, мислене, те се съпровождат от специална вътрешна мотивация, тласкаща към тяхното използване по начин, подобен на играта. Гледането, слушането, мисленето и пр. се превръщат в чисти удоволствия отвъд тяхната полезност в оцеляването и адаптацията. Самото им функциониране се превръща в самостоятелно подкрепление (Б. Минчев, 2008). По сходен начин хората са склонни да мислят и за играта. На нея се приписва „удоволствие от функционирането” още в научните теории от началото на XX век.

Вероятно това наистина е така. Но струва ми се удоволствието, съпътстващо играта, не може поне отчасти да не се дължи на емоционалните реакции, предизвикани от нарастване и разрешаване на напрежението. Напрежението произти ча от усилията за извършване на действията по посока на игровата задача, а разрешаването – от постигането й (независимо от кой от партньорите).

В обобщение игровото поведение има общо с придобиването на опит както в ориентировката, така и в двигателната сфера; следователно то е ориентирано към новото. И доколкото научаването е основна задача на развитието през ранния онтогенезис, е обяснимо защо играта е най-типична за **млади животни** през периодите на максимално кортикално и двигателно развитие. Но тя не гу би напълно своето значение при възрастните. Л. Георгиев (1997) посочва, че за животните, които живеят в плен, играта е начин да компенсират ограничеността на своите движения, а също така е възможност да осъществяват биологическите си механизми на жизненоважни за тях взаимодействия със средата.

Връзката на играта с процесите на научаване обяснява също така защо тя се проявява при много различни видове животни, а в същото време е видово специфична. От една страна, като форма на включване на придобити елементи в инстинктивното поведение, играта трябва да бъде наследствено закрепена; от друга, както посочва К. Фабри диапазонът на научаване е строго специфичен за дадения животински вид. Представител на всеки вид не може да научи „каквото си иска”, а само това, което способства придвижването до завършващото поведение. Съществуват следователно видотипични, генетически фиксирани „лимити” на способностите за научаване, съответстващи на условията на живот на животните (К. Фабри, 1999). Ето защо игровото поведение има **вродени компоненти** и придобива **видовоспецифичен облик**.

Така например манипулационните игри у децата на копитните животни са доста еднообразни. Те са изпълнявани с главата и предните крайници и се свеждат до бутане, тласкане с нос, нанасяне на удари, хапане, чешещи движения. Напълно отсъстват манипулации, извършвани съвместно с челюстния апарат и предните крайници или едновременно с двата предни крайника. Това, както въобще и целият характер на играта у децата на копитните, отразява специфич ната обусловеност на феномена от начина на живот на тези животни. Пределната специализация на двигателния апарат за основната опорно-локомоторна функция свежда до минимум способността за манипулиране (К. Фабри, 1999).

Типичните за вида особености на поведението, обусловени от условията на живот, допълва К. Фабри, достатъчно ясно се проявяват дори в пределите на едно семейство.

В игрите на лисичетата се проявяват типичните за лисицата внезапни високи скокове, както и елементи на характерни за възрастните особи похвати на борб а и лов (специфични форми на издебване, прокрадване, нападане, умъртвяване на жертвата и т.н.). От друга страна, игрите на кучето динго са по-еднообразни. В тях преобладават дългите преследвания един на друг, в което се въплъщава такава характерна особеност на поведението на възрастното куче като стремително преследване на жертвата (К. Фабри, 1999).

Нещо повече, наблюдават се разлики между игрите в рамките на един и същи вид съобразно пола на животното. Такива разминавания се очакват, когато възрастните животни поемат диморфни роли.

Аника Покнър и Стивън Суоми установяват, че при маймуните капуцин мъжките ювенили се ангажират в социални игри за значително по-дълго време, отколкото женските. Според авторите тези данни подкрепят тезата за наличието на взаимовръзка между игровото поведение през ювенилния период и поведенческите характеристики на живота като възрастен (A. Paukner, S. Suomi, 2008).

Друго важно съображение, което е от значение за изследване на човешката игра, е зависимостта й както от особеностите на дадения животински вид, така и от **конкретните условия на живот**. Това има предвид А. Ойзен, когато казва, че игровият инстинкт не прави разлика между собствения и другите животински видове. Ние можем да видим това в игрите с нашите домашни любимци (по A. Oezen, 2006).

Вроденият характер на играта, от една страна, и възможността за съвместни игри при социалните животни, от друга, налагат необходимостта от генетическа

фиксация на способностите за адекватно възприемане и предаване на покана за игра. Обикновено това са особени сигнални движения. К. Фабри посочва, че те винаги се изпълняват „подчертано”, нерядко с „преувеличена” интензивност (К. Фабри, 1999, с. 42). Това също е една от причините за така често наблюдаваното **преувеличение** в играта. Демонстрирането на **различия между функционалните и „несериозните” движения** трябва да съпътства целия ход на играта, защото играещите непрекъснато се нуждаят от потвърждение, че всичко е само игра. Загубата на чувството за участие в игрова ситуация може да доведе до това действията да станат сериозни (и дори да преминат в опасна агресия) или до отказ от участие, тъй като играещите вече не се чувстват в безопасност и сигурност (приемат игровата атака като реална заплаха).

В анализираното по-горе отношение на играта към първичната мотивация на поведението и неговите вродени и придобити компоненти, се откроиха предпоставките, определящи нейни характерни белези като: заместване, пластичност, вариативност, избор, незавършеност на действията, липсата на непосредствен резултат, появата на компоненти на възрастното поведение в пренареден вид, удоволствие от процеса. Очертаха се характеристиките на игровия обект; стана ясно, че играта способства процесите на придобиване на опит и научаване и оттук връзката й с по-нататъшното развитие на младите животни. Следва да се изясни какво е мястото на игровото поведение в контекста на онтогенетичното развитие. Този въпрос е задълбочено изследван от К. Фабри, така че ще приведа накратко неговото обяснение.

Играта в онтогенезиса на животните

К. Фабри разглежда три етапа в онтогенетичното развитие: пренатален (ембрионален), ранен постнатален (след раждането) и ювенилен (игров). Играта е основно съдържание на поведението през ювенилния период. Той е присъщ само за малките на животински видове с пластично поведение, за чието изграждане е необходимо по-дълго време.

Както вече бе посочено в концепцията на Д. Елконин играта на животните се разглежда най-вече във връзка с регулацията на поведението, докато при К. Фабри – с усъвършенстване на двигателните координации. Доколкото елементите на научаване се включват както на подготвителния (търсенето и ориентировката спрямо ключови признаци), така и на завършващия (осъществяване на серия двигателни актове) етап на поведенческия акт, то би трябвало играта да има значение за развитие и на регулацията, и на двигателните координации.

Ето как Д. Елконин вижда връзката на играта с процесите на развитие. При малките на висшите животни психическата регулация на поведението им не е оформена. Развитието на процесите, които са нейна основа се осъществява именно в играта. Елементите на новост в предметите, от една страна, поддържат ориентировъчната дейност, а от друга – в хода на манипулациите те се променят непрекъснато, като изискват психическа регулация на поведението. Така в играта активността на животните се развива от дейност с максимално разгърната ориентировъчна част и незавършена, потисната изпълнителна част, в дейност с максимално концентрирана, мигновена и точна ориентировъчна част (Д. Елконин, 1984). Ще добавя уточнението, че според защитаваната тук концепция, е потисната само най-ригидната, завършваща фаза, довеждаща поведението до потребление елементите на средата.

К. Фабри изяснява какво ново привнася игровата активност в поведението на животното. Развитието на поведението се осъществява в двигателната дейност. Тя бива локомоторна (преместване на тялото в пространството) и манипулационна (активно действие с предметите с помощта на крайниците или други хвататели органи като опашка, хобот, челюстен апарат и др.). Манипулирането е водещ фактор

за развитието поради това, че именно чрез него животното встъпва в най-активен контакт с предметните компоненти на средата и получава най-добри възможности за запознаване с тях, а също така и за многообразно въздействие върху тях. Едновременно се осъществява развитие и усъвършенстване (по пътя на тренировката) на ефекторните системи. Всичко това прави манипулационната активност висша форма на ориентировъчно-изследователска дейност на животните.

Авторът демонстрира, че през ранния постнатален период манипулационната активност е бедна по форми и съдържание. Появата на играта води до съществен скок в развитието на моторната сфера, като рязко се увеличава броят на формите и обектите на манипулиране.

Според К. Фабри новите форми на манипулиране се строят преимуществено на основата на първоначалните, доигрови форми и в резултат от съзряване на техните моторни и сензорни компоненти. Първичните форми на дейност се модифицират в игровите действия чрез разширяване, усилване и смяна на функциите.

Така например при преноса на двигателните елементи за поемането на майчината гърда върху голям брой разнокачествени предмети, функциите на устния апарат се разширяват, усилват и сменят (от функция за хранене в хващане). Първоначално главната (хранителна) функция на устния апарат е представена от суканото. Скоро след проглеждането лисичетата започват да облизват хранителни (както и нехранителни) обекти, а след това ядат твърда храна. Съответстващите движения на челюстния апарат вземат своето начало от неговите първични сукателни движения. Като способ за приемане на течна храна се появява лоченето, но е характерно, че първоначалните лочещи движения много напомнят първичните сукателни: езикът се сгъва на тръбичка, чрез която се всмуква течността. Постепенно тези движения се превръщат в същинско лочене (К. Фабри, 1999).

Като цяло в игровата активност се завършва дългият и изключително сложен процес на формиране на елементи на поведението, вземащи своето начало от ембрионалните координации, и водещ через постнаталното съзряване на вродените двигателни координации и натрупване на ранен опит към формирането и усъвършенстването на двигателните координации на по-висше равнище. Този последен етап на развитие на двигателната активност представлява играта. В хода на играта се развиват и усъвършенстват не цели поведенчески актове, а съставляващите ги сензомоторни компоненти (К. Фабри, 1999).

При психологическия анализ на играта К. Фабри отдава голямо значение на явлението субституция (заместване обекта на въздействие). Според автора психическото съдържание на игровата активност в ювенилния период се определя от установяване от младото животно на различни субституционални отношения и връзки с компонентите на средата. Те могат да се определят като „преадаптивно компенсаторни" връзки заместващи, изпреварващи и имитиращи жизнени ситуации и взаимоотношения на възрастните животни. В този смисъл цялата игрова активност представлява преадаптивна субституция на възрастно поведение. На игровия етап от онтогенезиса най-важно за развиващото се животно е да се научи да установява връзки, да „отработи" това умение и едва след това да „уточни" окончателните (биологически значими) обекти на въздействие и да ги въвлече в сферата на своята (сега вече насочена) двигателна активност. Играейки, младото животно се научава да установява разнообразни връзки с максимален биологически ефект, но с намаляване загубата на сили и време, при това в постоянно променящи се външни условия, в условия на постоянно възникване на ситуация на новост. В това и се заключава значението на играта за младите животни (К. Фабри, 1982).

След като се разкриха предпоставките, определящи особеностите на игровото поведение, и вземайки предвид отношението му към онтогенетичното развитие, ще се опитам да реконструирам еволюционния произход на играта.

Еволюционен произход на играта у животните

Първата предпоставка за възникване на играта са вродените пускови механизми – възможността животното да реализира определена типична за вида форма на поведение в резултат от възприемането на дадени ключови стимули, без наличието на индивидуален опит. Тъй като реакцията се предизвиква не от самия предмет на потребностите, а от негов признак, вродените движения потенциално могат да се активират и от обекти, които не са биологически значими, но притежават ключовия белег. Заместването пуска в ход определени поведенчески актове, без да се стига до потребление елементите на средата. Така вродените пускови механизми формират първичната мотивация за поведение, което може и да не доведе до биологически значим резултат.

В хода на еволюцията взаимоотношенията на организмите с обкръжаващия свят все повече се усложнявали. Към колкото по-променливи условия трябвало да се приспособява животното, толкова по-малко можело да разчита, че стереотипните, фиксирани реакции ще му осигурят адекватно поведение. Появила се необходимостта от механизъм за засилване пластичността на поведението и от натрупване на индивидуален опит, обособила се подготвителната фаза на поведенческия акт. Колкото по-пластично било поведението на даден животински вид и – съответно - колкото по-голям дял в него имали придобитите компоненти, толкова по-дълъг бил периодът на формирането му. Така при появата си на света децата на тези животни били неспособни да реализират видово типично то поведение на възрастен индивид. По тази причина постепенно еволюирала родителската грижа - малките били защитавани и обгрижвани от родителите си, докато станат способни на самостоятелно съществуване.

Удовлетворяването на основните потребности от родителите не отменяло необходимостта малкото да развие своите умения, да натрупа опит. Тук трябва да се крие причината в генетичния фонд да се фиксира ориентацията към онези пускови стимули (биологически значими за дадения вид признаци на средата), които активирали нуждаещи се от проиграване поведенчески компоненти.

Като пример ще приведа думите на Колоца (по Д. Елконин, 1984), че много скоро у котетата се появява интерес към всичко, което се търкаля, бяга, пълзи или лети. Това е подготвителен стадий за бъдещия лов на мишки и на птици.

Макар че не водели до непосредствен биологически значим резултат, тези пускови механизми активирали регулировката на двигателното поведение и поради това се оказали адаптивни за настоящото и бъдещото съществуване на животното. Ето защо те са се съхранили като еволюционно достижение под формата на **инстинкт** за игра. Играта *постепенно* се диференцирала като особен вид поведение, като в този процес способностите за инициране и разпознаване на игрова ситуация генетически се фиксирали в игровата сигнализация. В играта, както и в поведението „на сериозно”, се формира възрастното поведение.

Разбира се, още в началото на живота си всяко животно осъществява жизненонеобходими отношения със средата – храни се, крие се от врагове, но не може например само да ловува или да защитава територията си. Както посочва и К. Фабри, малките животни от самото начало установяват с компонентите на средата връзки, които макар и елементарни и примитивни, са непосредствено биологически ефективни и жизненонеобходими – това е поведение „на сериозно” (К. Фабри, 1982). Други видове (или елементи на) поведение малкото още няма възможност да изпълни пълноценно поради незрялост и липсата на тренировка. В този случай тяхното развитие и упражняване се осъществява в непродуктивните, незавършени действия със заместители на биологически значими обекти, които подбуждат отново и отново ориентировката, изборът и осъществяването на нуждаещи се от проиграване двигателни координации.

Наличието на тясна връзка между играта и ориентировъчната дейност означава, че тя не може да се прояви при животни, намиращи се на по-ниско

еволюционно равнище (на стадия на елементарната сензорна психика). Както посочва Д. Елконин, най-голямо разпространение на играта има при тези животни, при които във връзка с условията на живот особено развита е ориентировъчната дейност (Д. Елконин, 1984).

Обособяването на играта е обусловено от механизмите на поведението в пусковата ситуация, удължаването на периода за придобиване на индивидуален опит и научаване, и свързаните с това раждане на незрели малки и родителска грижа. Общото в играта на всички животински видове е активното търсене или ориентацията към заместители на биологически значими обекти (притежаващи видовоспецифични ключови белези), активиращи многократно вариативно изпълнение на двигателните актове, без да се реализира завършващата фаза на поведението.

Разгръщането на еволюционните предпоставки на играта, разбира се, не се е осъществило в линейна последователност, подобна на тази при словесното изложение. Удължаването на периода, необходим за натрупване на индивидуален опит, и еволюирането на родителската грижа са протекли постепенно, като взаимно са се обуславяли и предпоставяли. В този процес се развива и играта като вид поведение.

Съобразно особеностите на живот на различните животински видове, в техните игри се появяват едни или други зачатъци на играта, които, в своя разгърнат вид, са присъщи само на човешката дейност.

Компонентите на играта не са възникнали едновременно. На първо място генетически фиксираните ключови признаци обуславят обособяването на **игровата задача** (обектът да се улови, овладее, партньорът да се победи). Тя се решава посредством **игровите действия** - – това са нуждаещи се от упражнение двигателни координации. Поради липсата на функционална мотивация и във връзка с особеностите на игровите обекти, действията се отличават с незавършеност. Това, обезпечава многократното им изпълнение и следователно упражнение.

Действията на животното по посока на игровата задача се открояват ясно в описаните от немския етолог Г. Фредрих игри.

Четиримесечни домашни свине провели оживена съвместна игра с монета: прасенцата я душели и бутали с муцуни, избутвали я, хващали я със зъби и я повдигали нагоре, рязко мятайки глава. В тази игра участвали едновременно няколко малки, като всяко от тях се стараело да овладее монетата и само да поиграе с нея по описания начин. Фредрих наблюдавал също така съвместни игри на млади глигани с парче плат. Подобно на кученца, те едновременно хващали със зъби плата и го мятали на различни страни. „Победителят" или избягвал с трофея, или продължавал да играе самостоятелно с него (по К. Фабри, 1999).

Доколкото игровите действия се извършват със заместители на биологически значими обекти и не преследват удовлетворяване на биологични потребности, то ситуацията, в която протичат, е нереална, **игрова ситуация** (при човека тя преминава във въображаем план, става въображаема ситуация).

Играта най-общо включва поведенчески модели, адаптирани към обичайните контекстове на дейност за дадения животински вид. Поведенията, представени в играта на животните изглежда да са широко взети от контекст, свързан с оцеляването – борба, хранене и намиране на партньори (G. Chick, 1998). Всъщност съдържанието на играта, отнесено към дадена поведенческа сфера, кореспондира с определена **тематика**.

С еволюиране на типичното за вида поведение се усложняват и формите на играта. Появяват се съвместни игри, където действията на партньорите са съгласувани и взаимодопълващи се. Такива действия носят в зародиш игровите **роли** и **правила**. В играта всеки от участниците заема определена позиция (респ. роля), която диктува и параметрите, определящи действията му. С промяна на позицията се променят параметрите на действие, както си личи от примера по-долу.

Една от най-разпространените игри при враните е тази на преследване, когато едната птица, хващайки с клюна си някакъв неголям предмет, е гонена от друга. След като гонещата настигне другата, тя взема предмета в своя клюн, на което първата не оказва съпротива (Н. Мешкова, Е. Федорович, 1996).

В ролите може също така да се види и предвестникът на действията „на уж" – малките се преструват на сърдити, „плашат" противника. Освен това, ролите не се изчерпват с определени, съответстващи им действия. К. Фабри констатира, че отношенията между партньорите често приемат йерархически характер (К. Фабри, 1999), т.е. в играта са въплътени и взаимоотношенията, присъщи за ролите.

Произтичащите от игровата позиция параметри определят не само възможните действия на всеки участник, но имат и дисциплиниращ характер - например задръжката да не разкъсваш ухото на противника. Разбира се, животните не са способни да осъзнават правила, но изискванията към поведението в играта са генетически фиксирани в игровата сигнализация, без която действията биха могли да доведат до сериозни наранявания. Протоправилата участват и в създаването на общата игрова ситуация. К. Фабри обяснява това по следния начин.

Сигналите предотвратяват „сериозния" изход на игровата борба, позволяват на животните да отличат играта от „не-играта". Без подобно предупреждение за това, че агресията „не е наистина" /за хората използваме думите „на уж" – А. В./, игровата борба може лесно да премине в истинска. Тези сигнали явно са родствени с позите и движенията за „умиротворяване" при серио зни сблъсъци на възрастни животни и те най-вече създават общата „игрова ситуация" (К. Фабри, 1999).

Ограниченията към сигнализацията са строги: от една страна, трябва да са достатъчно убедителни, за да активират съответните поведенчески реакции; в същото време трябва да гарантират разграничението между игра и реалност (по : F. Steen, S. Owens, 2001). Изглежда преувеличените, повтарящи се и пренаредени компоненти на игровото поведение удовлетворяват и двете условия. Оттук, струва ми се, белезите, по които ситуацията ще се разпознава като игрова, са два: (1) повтарящи се, преувеличени, взаимно допълващи се действия на партньорите/или възприемането на обект, носител на екстраполирани пускови признаци, и (2) наличие на преграда, конституираща игровата задача в широкия смисъл на думата (за постигане на контрол над обекта, партньора или средата).

Многократното повторение на взаимодопълващите се и донякъде регламентирани действия на партньорите по посока на игровата преграда придава на ситуацията известна устойчивост. Така в игрите на животните понякога можем да видим една макар и не строго определена схема на действия – схема, от която в човешките игри в процеса на развитието се диференцира игровият **сюжет**. Показателни в това отношение са думите на А. Ойзен за играта на котката, която се опитва да хване всичко, което поне малко пасва на „мишата схема", и намира все нови обекти за игра (по: A. Oezen, 2006). Подобно на това Н. Мешкова и Е. Федорович, описвайки поведението на малките плъхове, говорят за „игри на гоненица" (1996, с. 146).

От перспективно значение за изследване играта у човека са свидетелствата, че игровите схеми имат вроден характер. Анализирайки играта на гоненица при децата и животните, Франсис Стийн и Стефани Оуенс демонстрират, че базовите им черти показват висока степен на структурно подобие. Всъщност този вид игра е документиран сред много бозайници. Междувидовият континуитет предполага, че поведението е устойчиво и е резултат от милиони години еволюция. Авторите посочват, че базисната структура на играта на гоненица (както и на други форми като игровия бой например) е в естественото обкръжение. В играта се създава симулиран сценарий, основаващ се на схемата „хищник-жертва" (F. Steen, S. Owens, 2001).

Все още недостатъчно изяснен е въпросът как такива обичайни контекстове на дейност на животните са били въведени и са се фиксирали в игровата сигнализация, за да очертаят схемата на игровата ситуация. Но наличието на

инварианти, използвани за активиране на сходни репрезентации на игра сред различни животински видове, и очевидният факт, че, както се изразяват Ф. Стийн и С. Оуенс - човешката игра на гоненица е „фосилизиран когнитивен и поведенчески комплекс", недвусмислено подкрепят вродения характер на определени универсални игрови схеми.

Аргументите за фиксиране на такива схеми са следните. При надпреварата между хищник и жертва способността на съществото да адаптира неочаквани поведенчески стратегии ще бъде с предимство. По време на актуалната гонитба обаче, експериментите са рисковани; животното повече разчита на моделите на действие, които са добре отработени. Този адаптивен проблем се решава благодарение на дизайна на играта, който позволява подобряване представянето на задачата в отсъствието на нормални предизвикващи условия. Играта осигурява нискоразходна възможност за търсене на вариативни действия с оглед откриване на ефективни стратегии и за усъвършенстване на умения за успешно завършване на тези стратегии под натиск. Нискоразходните и безопасни черти на обкръжението могат да бъдат въведени в играта, за да създадат близка симулация на редки, скъпи и опасни събития. В играта малките използват обкръжението, за да изнамират „учебни ситуации" (learning situations), които са безопасни, достъпни и девелопментално подходящи (F. Steen, S. Owens, 2001). Ф. Стийн и С. Оуенс наричат този резултат от естествения подбор „еволюирала педагогика".

Когато става въпрос за произхода и значението на играта, често се спори дали тя трябва да се разглежда като *подготовка* за бъдещето. Доколкото играта способства развитието и обогатяването на ситуационния репертоар, не може да се отрече, че ефектът от нея е дългосрочен. Това обаче не означава, че ползите от игровото поведение са отложени. Ще се съглася с А. Пелегрини, че естественият подбор действа на всички периоди от живота. За да достигне зрялост и да се репродуцира, организмът трябва да оцелее през ранна възраст и ювенилния период и играта може да е един начин, по който животните учат и развиват умения, помагащи им да оцелеят през детството. Поведението през ювенилния период трябва да даде резултат във вид на ползи, които са извлечени незабавно, защото през тази възраст оцеляването е изложено на относително висок риск (A. Pellegrini, D. Dupuis, P. Smith, 2007).

Друга значима тема на дискусии е свързана със *значението* на играта. Очевидно тя е възникнала по повод развитие на ориентацията и движенията; като цяло играта кореспондира с поведенческата пластичност. Но, подобно на физиологията, и в поведенческата сфера определени адаптации могат да се разпространят и отвъд функциите, заради които са еволюирали[7]. Така например е несъмнено, че играта има огромен потенциал за развитието в познавателната сфера, доколкото чрез манипулирането животното се запознава с разнообразни свойства на обектите от обкръжението, техния строеж и ефектите от действието с тях. Също така често се изтъква значението на играта в социален аспект и това произтича от факта, че прекарването на голяма част от времето в съвместни игри не може да не повлияе върху уменията за общуване и интегрирането в групата. По този начин играта се е оказала полезна за области на развитие, за които не е била селектирана. Нещо повече – ползите от нея ще нарастват прогресивно с повишаване на психическото равнище на животинския вид, тъй като тя е генетически свързана с пластичността, иновациите и научаването.

Оттук може да се направи допускане за биологическите предпоставки на човешката игра.

[7] Г. Чик посочва, че петте пръста на ръката са подходящи за свирене на пиано, но еволюцията сигурно не ги е създала за тази активност (G. Chick, 1998).

Предпоставки на човешката игра в играта на животните

Феноменологично играта на животните може да се опише като немотивирани от жизненоважни потребности (съединяване с благоприятните фактори на средата или избягване на неблагоприятните) движения, които съдържат повтарящи се и вариативни компоненти. Те са незавършени в смисъл, че не водят до постигане на биологически значим резултат. Действията са насочени към преодоляване на определена преграда, изразяващо се в постигане на контрол над партньора (да се повали; да се надбяга), игровия обект (да се улови и управлява движението му) или условията на средата (да се прескочи препятствие например).

В този контекст е съображението на К. Фабри, че „игра може да се нарече само такава форма на активност, на която е присъщ признакът субституция. Всички компоненти на ювенилното поведение, лишени от този признак (например движения, изпълнявани при хранене), се явяват по своята природа персистентни компоненти на ранното постнатално поведение" (К. Фабри, 1982, с. 28). Заместването е един от конституиращите признаци на играта: то е залегнало още в пусковите механизми на игровата ситуация: вместо биологически значим, обект на действията е „играчката", игровата задача подменя житейската, а реалната ситуация е заместена с имитационна. Реални обаче са извършваните действия и донякъде общият контекст, в който протичат, и който се основава на обичайната жизнедейност на дадения животински вид. За човешката игра това е само „стартовата площадка". Игрите на животните се разгръщат изключително в двигателната сфера. При homo sapiens благодарение на знаковата функция заместването прониква във всички компоненти на играта и прави възможно извършването и на въображаеми действия, както и участието във фантастични сюжетни ситуации. Благодарение на това играта не само може да прекрачи рамките на характерната за животните чисто двигателна активност, но и да премине изцяло в условен план –„игра на ума".

Друга дискутирана по-горе характеристика на играта е, че обичайните ситуации от естественото обкръжение стават основа за обособяване на базисни универсални структури на елементарни форми на игра. При животните те са лимитирани до специфични умения като тези за улавяне на жертва или избягване от хищник. В играта на homo sapiens универсалните схеми поемат съдържание от всички области на неговата дейност и отношения, тоест биват културно доразвити и усъвършенствани, докато се стигне до съществуващото днес огромно разнообразие от игри с правила. Това е *първата линия* в разгръщането на игровата дейност на човека. Забележително е, че *втората* върви не по поска на основната, универсална игрова цел – победата (тълкувана в по-широк смисъл и като постигане контрол над ситуацията или игровия обект), а по посока пресъздаване характерните особености в поведението на деятелите, които в истинския живот реализират тази цел. Подражанието започва да изпълва съдържанието на играта като асимилира правилата в себе си (те стават скрити правила) и отнема статута на победата като универсална игрова цел, самото подражание, *ролята* се превръща в самоцел - ражда се ролевата игра. Ясно е, че тук над вродените игрови компоненти доминират индивидуалният опит и културните традиции. За установяване механизмите на този процес е необходимо специално изследване. В предварителен план ще посоча, че превръщането на човешката игра в културно творение, възможността чрез нея да се претворяват значими сфери от живота, удоволствието и удовлетворението, което носи, й осигуряват място в света на възрастните.

Психологическото съдържание на играта на животните се изразява в ориентацията към и активното търсене на пускови ситуации, които подбуждат отново и отново ориентировката спрямо преградата, изборът и осъществяването на най-ефективните възможности за изпълнение на нуждаещи се от упражняване поведенчески координации. Вътрешните фактори на този тип поведение са свързани с търсенето на ключови стимули, а външните - с наличието на подходящи обекти,

партньори или условия само в случай, че са удовлетворени основните физиологични потребности (от храна, сигурност). По такъв начин игровото поведение е обвързано с биологически адекватни условия на средата и с равнището на физиологичните функции на животното. Ако в даден момент се появи например жизненоважната потребност от храна, тя ще вземе превес, тъй като, както посочва Б. Минчев (2008), само една потребност може да поеме контрол върху поведението в даден момент.

Играта на животните е мотивирана от потребност от движение, упражнение. Инстинктът за игра – генетически фиксирана готовност да се възприемат и търсят заместители на биологически значими обекти, носители на важни за дадения животински вид признаци на средата, както и вродена игрова сигнализация, обезпечаваща инициирането и адекватното възприемане на игровата ситуация, а също и отправянето на „покана" за игра. Оттук игровата мотивация при хората трябва да произтича от вродената ориентация на човешкото дете към значими за неговия биологичен вид признаци и отношения на средата, активиращи поведение, което се нуждае от развитие, упражнение, научаване. Доколкото човешката мотивационна сфера се отличава с изключителна сложност и социална обусловеност, то над първичната потребност от движение и упражнение се наслояват висшите социални мотиви, формирани в процеса на културно развитие. Заедно с това се диференцират и нюансират емоционално-удоволствените преживявания в играта.

Изследването на еволюционните предпоставки на игровото поведение позволява да се обясни една отдавна забелязана загадъчна особеност на детската игра, формулирана от Ф. Стийн и С. Оуенс по следния начин: от една страна, детето се преструва, че е някой, който не е, че върши нещо, което не прави наистина, че е на място, където реално не се намира и използва предмети, които всъщност няма; от друга страна, то запазва съзнанието за това кой е всъщност, къде се намира и какво прави в действителност (F. Steen, S. Owens, 2001). Това вероятно е възможно благодарение на вродената способност за разпознаване и инициране на игрова ситуация, фиксирана в игровата сигнализация: в играта отраженията на функционалните действия са преувеличени и пренаредени по такъв начин, че едновременно са и достатъчно убедителни (за да активират релевантно поведение), и нереалистични (за да подпомогнат разграничаването от реалната ситуация). Ето защо е възможно едновременното поддържане и на условния смисъл в играта, и на съзнанието за реалността. Нарушаването на този баланс води до колапс на игровата ситуация.

Нерядко се случва малките деца да се разтревожат и уплашат по време на играта, особено ако тя е продължителна и незатихваща. Прекалено интензивната или реалистична стимулация може да предизвика много силни емоции, непреодолими за едно малко дете. Тогава то изведнъж губи увереност в безопасността на игровото пространство и иска възстановяване на успокояващата обикновена реалност. Децата, които първоначално са плашливи, често развиват находчиви стратегии за да увеличат комфорта си, например чрез настояване да бъдат вд игани от възрастния, когато ги гонят, чрез определяне на „къщи", където преследвачът няма право на достъп до тях, или чрез държане ръката на по-голямо дете (F. Steen, S. Owens, 2001). Виждаме, че втората стратегия подсилва усещането за „само игра", а първата и последната дават опора в реалността.

Наличието на вродена игрова сигнализация е продуктивен начин да си обясним и факта, че децата чувстват една активност като игра единствено тогава, когато е свободно и доброволно избрана. Поставяйки изискването „да се изиграе" определена игра, възрастният задава цел, която само потенциално е игрова. Тя действително ще се превърне в игра тогава и само тогава, когато е съпроводена от комуникацията „Това е игра". Тя сигнализира на детето, че се намира в контекст на безопасност, където е свободно да действа съобразно актуалните си потребности и интереси, а възрастният е не повече от равноправен партньор и съиграч. Игровата комуникация е призвана да покаже, че действията напускат границите на „обикновения живот" и преминават в един условен, нереален, въображаем свят.

Липсва ли тази комуникация, отпада заместването, а със загубата на конституиращия й признак, играта угасва. Осъзнаването на това е от огромно значение за предучилищната педагогика, която все още рядко се съобразява със закономерността, че многообразието, уникалността и творческата импровизация в играта се раждат само там, където отпадат функционалните ограничения и регламентации.

От по-нататъшно изследване се нуждаят още най-малко два проблема, произтичащи от това, което се установи за еволюционните предпоставки на играта.

Първо, безспорно е, че при животните играта е един от основните начини за научаване през периода на детството, но при човека принципно се променят механизмите за придобиване на индивидуален опит. В тази връзка днес особено актуален е въпросът: *По какъв начин вариациите във взаимодействията (от конкурентни до синергични) между играта като „еволюирала педагогика" и обучението и възпитанието като форми на целенасочено предаване на културен опит се отразяват на детското развитие?*

Вторият, отдавна формулиран, но все още неразрешен проблем е свързан с факта, че играта варира даже в рамките на един биологичен вид съобразно конкретните условия на живот, тъй като се поддава на обучение. Това означава, че при хората тази дейност е със силно изразен културноспецифичен характер. Много кроскултурни изследвания са посветени на въпроса как и защо играта се различава сред културите, но частичните обяснения, които те дават, все още не са обединени от единна теоретична рамка. При това перспективата в изследването на играта би трябвало да е проектирана отвъд миналото и актуално състояние на феномена в различните общества. Тя трябва да е насочена към обосноваване на модел, позволяващ въз основата на ограничен брой променливи да се прогнозира динамиката на игровата дейност в избрано време и място.

Разбира се, без да се забравя, че в огромния потенциал на homo sapiens за лабилност и поведенчески иновации се съдържат резерви играта му да бъде изключително пластична, дивергентна и непредсказуема.

Литература/Reference

1. Георгиев, Л. (1997). Еволюционна психология. – Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски".
2. Димитров, Д. (1985). Проблеми на играта в предучилищна възраст [Учебно помагало]. – Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски".
3. Димитров, Д. (1989). Типови игрови технологии за детската градина и началното училище. - Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски".
4. Елконин, Д. (1984). Психология на играта. – София: Народна просвета.
5. Зорина, З. (1998). Игры животных. Мир психологии, 4 , 95-117.
6. Мешкова Н., Е. Федорович. (1996). Ориентировочно-исследовательская деятельность, подражание и игра как психологические механизмы адаптации высших позвоночных к урбанизированной среде. - Москва: Аргус.
7. Миленски, И. (1997). Играта на децата и играта на животните. – София: Кабри.
8. Минчев, Б. (2008). Обща психология. – София: Сиела.
9. Поддьяков А. (2006). Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. - Москва: Эребус.
10. Фабри, К. (1982). Игры животных и игры детей. Вопросы психологии, 3, 26-34.
11. Фабри, К. (1999). Основы зоопсихологии. – Москва: Российское психологическое общество - 3-е издание
12. Хьойзинха, Й. (2000). Homo Ludens. – София: Захарий Стоянов.
13. Crick, G. (1998). What is play for? Sexual selection and the evolution of play. Keynote address presented at the annual meeting of The Association for the Study

of Play, St. Petersburg, FL, February.http://www.personal.psu.edu/faculty/g/e/gec7/PlayFor.pdf
14. Fenton, P. (2009). The Genesis of Play and Adaptive Stories// www.associatedcontent.com/article/2286233/the_genesis_of_play_and_adaptive_stories_pg3.html?cat=58
15. Hughes, F. (2010). Children, Play and Development. – 4th ed. – Sage Publications, Inc.
16. Oezen, A. (2006). Gedanken Spielerziehung als Persoenlichkeitsentwicklung. /www.alfoezen.de/pdf/Fuers_Leben_Spielen.pdf
17. Oliveira, A, A. Rossi et al. (2010). Play Behaviour in Nonhuman Animals and the Animal Welfare issue. //www.springerlink. com/content/ k1u406757k87g320/
18. Paukner, A., S. Suomi. (2008). Sex Differences in Play Behavior in Juvenile Tufted Capuchin Monkeys (Cebus apella). Primates, 49, 288-291.
19. Pellegrini, A. (2006). Play as a Paradigm Case of Behavioral Development. Human Development, 49, 189-192.
20. Pellegrini, A., D. Dupuis, P. Smith. (2007). Play in Evolution and Development. Developmental Review, 27, 261–276.
21. Power, T. (2000). Play and Exploration in Children and Animals. – Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates=
22. Steen, F. S. Owens. (2001). Evolution's Pedagogy: An Adaptationist Model of Pretense and Entertainment. Journal of Cognition and Culture, 1 (4), 289-321.
23. Sutton-Smith, B. (2001). The Ambiguity of Play. – First Harvard University Press paperback edition.

Сравнително образование и развитие на интеркултурна компетентност на студентите

Доц. д-р Виолета Ванева, РУ "Ангел Кънчев"
vilivaneva@abv.bg
Prof. CC Wolhuter, North-West University, South Africa
Charl.Wolhuter@nwu.ac.za
Ас. Деница Алипиева, РУ "Ангел Кънчев"
adenitsa@yahoo.com

Comparative Education and Development of Intercultural Competence of Students

Dr Violeta Vaneva, Assoc.prof.
Ruse University “A. Kanchev”
Prof. CC Wolhuter, North-West University, South Africa
Assist. Denitza Alipieva
Ruse University “A. Kanchev”

Abstract
Intercultural competency is “the ability to understand socio-cultural differences and function successfully in a different cultural medium.” The reason to work on developing intercultural competency is the fact that this is the core competency that can guarantee survival in an ever more global world with all its differences and different cultural aspects“. Intercultural competency development can be pursued through widening the interaction and interrelations between students and the contexts in which they study. The various methods for cultivating intercultural competency, which have already been worked out, help the study process in a number of other academic disciplines.
Key words*: comparative education, intercultural competency*

„Реалността на нарастващите мултикултурни общества в целия свят поражда необходимостта от мултикултурно и интеркултурно обучение в програмите за подготовка на учители. Това включва не само познание за другите култури и тяхното културно наследство, но е също въпрос на развитие на способности за интеркултурна сензитивност. Също така съществува въпроса - да се направи обучението на учителите достъпно за членовете на цял спектър от културни групи” (*Wolhuter, Charl & Konstantinos G.Karras., 2011*).

Интеркултурната компетентност е "способността да се разбират социокултурните различия и да се действа успешно в различна културна среда. Реалната причина, налагаща да се работи за формирането на интеркулнтурна компетентност е, че това е основният вид компетентност, га рантираща оцеляването в един все по-разнообразен свят" (Иванов, Ив.,). Развитието на интеркултурната

компентност се осъществява чрез обогатяване на взаимодействията между студентите и разностранно развитие на контекстите, в които те учат. Разработените различни модели за развитие на интеркултурната компетентност улесняват работата по различните учебни дисциплини. Според скалата на Милтън Бенет за развитие на интеркултурната сензитивност(*Bennett, Milton J.,1993*), която всъщност описва как хората могат да реагират на културните различия, се обособяват следните стадии:

- ✓ *Егоцентричен стадий*, включващ отричане на различията, защита против различията и минимизация на различията;
- ✓ *Етнорелативен стадий* - приемане на различията, адаптация към различията и интеграция на различията.

Кристин Бенет, професор по социални науки и мултикултурно образование, обобщава изследванията на много автори и очертава следните стадии за развитие на интеркултурната компетентност (*Bennett Christine I., 2007*):

- ✓ *състояние на "неправдоподобност"* - невъзможността да се приемат културните различия като нормални следствия от човешкия опит, която се отличава със следните особености: тенденция към съдържателно генерализиране на съществуващите културни различия; повърхностни и често неверни представи за съответните страни и култури, формирани от кратки екскурзии, киното, литературата или телевизията; склонност към отричане на културните различия за сметка на подобията; тенденция да се вижда културно различният като *жертва* на неговата култура, която се възприема като слаборазвита или лоша и отношението към нея е сниходително, на базата на превъзходството на собствената култура или обратното – склонност към романтизиране на чуждата култура и подценяване, омаловажаване на собствената култура;
- ✓ *състояние на "правдоподобност"*, при което развитието на интеркултурната компетентност се проявява в това, че културното различие се приема и оценява от позициите на житейския опит като нормално. То се отличава със следните особености: активно и сериозно интелектуално любопитство, при което изучаването на другите култури и народи се разглежда като ценно и интересно; интелектуално разбиране на съществуващите културни различия като познавателно възможни и вероятни; приемане на културното разнообразие като нормално; оценяване на собствената културна идентичност; намаляване на влиянието на предразсъдъците относно културните различия на собствената култура, ценности и рефлексия; разбиране на взаимосвързаността на света и глобалната му динамика, развитие на интеркултурно сътрудничество и на интеркултурни навици и компетентност.

Този модел бе заложен основно в работата в часовете по Сравнително образование със студентите от IV курс на специалностите ПНУП (Предучилищна и начална училищна педагогика), НУПче (Начална училищна педагогика и чужд език) и БЕИ (Български език и история) в Русенския университет. Основните цели, които бяха поставени във връзка с развитието на интеркултурната компетентност на

студентите в часовете по Сравнително образование са: редукция на всички форми на изключване или подценяване на нечии културни разлики; насърчаване на интеграцията и учебните постижения; съдействие за развитие на уважение към културните различия и разбирането на културите на другите; насърчаване интеркултурното разбиране. Тяхното изпълнение в образователния контекст свързваме с: учебната програма, учебните методи, учебните материали, езиковото обучение, студентския живот и политиката, интеракцията между университета и обществото.

Вече повече от столетие сравнителното образование е застъпено в учебните програми на университетите по целия свят (Popov & Wolhuter, 2007). Дефиницията на тази научна дисциплина съвсем не е лесна задача (*cf.* Manzon, 2011: 206-209). Издигнатият от Stone's(1981:59-62) и Wolhuter (2011: 26-27) възглед за същността на сравнителното образование го представя като трикомпонентна взаимносвързана структура:

1. С акцент върху същността на обучението (като продължителен процес на усвояване на знания и умения);
2. Контекстуална перспектива (фокусираща се върху значението на вътрешните сили като демографията, икономията, политическата система, обществеността и пр. на дадената среда, които несъмнено влияят върху формирането на обучителната система);
3. Сравнителна перспектива (съпоставяне на обучителните системи в техните формални контексти).

През годините значението на сравнителното образование бе отбелязано от много учени. Wolhuter (2011- 2) обобщава функциите на сравнителното образование:

- описание – дескрипция на обучителните системи;
- разбиране / знание – обяснение или тълкуване на обучителните системи чрез анализ на контекстуалните им фактори, които ги формират;
- оценка на обучителните програми;
- приложение – планиране и реформа на учебните програми чрез участие в тях;
- приложение – утвърждаване на добри преподавателски практики;
- приложение – ползване на идеи от други полета на обучителните изследвания;
- работа под въздействие на филантропския идеал.

Като се ръководи от всяка една от тези функции, сравнителното образование си поставя като основна задача да развие интеркултурна идентичност у студентите. Мултикултурната природа на обществата е един от значимите фактори в обучителните системи. Простото описание на разнообразните обучителни системи има за цел да акомодира културното различие. Културният състав на социума е един от факторите, чрез който всяка обучителна система може да бъде разбрана/обяснена, а начинът на акомодация на културното различие в нея е един от аспектите при оценка на системите. Когато съставяме или се опитваме да утвърдим дадена обучителна система, трябва да познаваме най-добрите практики за работа с културното разнообразие. Успешната учителска практика трябва да бъде определена и от конкретните нужди на всеки обучител при срещата му с

членове на различни етнически, културни или религиозни групи в своя клас. Красноречива илюстрация на това представлява експериментът на Claire Planel (2008) с десет английски преподаватели, практикуващи във Франция. Това изследване доказва, че дисциплината „Сравнително образование" в учебните програми на педагогическите университети трябва да бъде ревизирана като „Сравнителна педагогика", тъй като именно педагогиката е наука за теорията и практиката на преподаването. Във времето на нарастващи смесени по етнически и културен принцип класове, на общообразователните училища и на обхватното обучение Planel изтъква, че сравнителната педагогика би била полезна и актуална за учителите, защото им помага да разберат социо-икономическото и културното обкръжение на децата, както и да допринесе за по-ефективното преподаване и учене. Така се залага на релевантната връзка между обучението и външната среда на учениците. Именно чрез уповаването на филантропския идеал интеркултурната сензитивност отбелязва напредък. Например, за да се използва обучението за насърчаване на идеята за световния мир, първо трябва то да развие чувствителността за културното разнообразие у децата, и второ, обучителната система като такава трябва да бъде интеркултурно сензитивна.

Ролята на сравнителното образование за повишаване на интеркултурната сензитивност може да се забележи също в това, че тази дисциплина бе застъпена по-широко в учебните програми на немските университети паралелно с нарастването на разнообразието на етническия състав в Германия (Waterkamp, 2008). Немското дружество по сравнително образование бе наречено *Sektion International und Interkulturell Vergleichende Pädagogik* (Секция по международно и интеркултурно образование). Като последен аргумент в полза за значението на тази дисциплина може да се изтъкне мотивацията на студентите за нейното изучаване. Тази мотивация проверява възможностите за развитие на интеркултурната сензитивност на студентите. Наскоро публикувано изследване върху това, защо студентите от тринадесет страни в Европа, Азия, Африка, Северна и Латинска Америка изучават сравнително образование (Wolhuter *et al.*, 2011), идентифицира желанието за придобиване на знания за другите култури като едно от нещата, които повишават интереса на обучаемите към това поле на науката.

Интеркултурната компетентност на студентите е в пряка зависимост от интеркултурната компетентност на преподавателя, т.е. от онази негова способност да облекчава обучението в познавателни, емоционални и поведенчески области сред студенти от култури, различни от неговата собствена. Това определение на Дейвид Ливъмор (*Livermore, D. 1998*) може да го разширим и в интеркултурното образование, да включим знания, умения и навици за различните култури и страни, които облекчават разбирането на културните различия, особеностите на формирането на ценностите.

В българските университети в часовете по Сравнително образование могат да се пренесат и внесат само отделни аспекти, *репрезентативни отрязъци*, мултимедийно да се представят детски градини, училища, университети за съответната страна, автентични картини от всекидневието на чуждестранната действителност, но това е една опосредствена реалност, която неизбежно води до

фрагментарност и непълнота при изграждането на интеркултурната компетентност у обучаваните студенти.

Не бива да забравяме, че в български условия в часовете по Сравнително образование почти няма интеркултурно общуване, тъй като броят на чуждите студенти в тези специалности е минимален (между 3 и 5). Общуването е по -скоро интракултурно. В този смисъл частична гаранция за изграждане на интеркултурната компетентност трябва да бъде широко то и системно използване на разнообразни автентични материали в часовете по Сравнително образование. Развитието на интеркултурната компетентност се затруднява и от това, че преподавателят не може да бъде модел на чуждата култура. Неговата роля се свежда до посредник (в най-добрия случай до свидетел, поради своя личен досег с нея чрез пътувания, запознанства, курсове и др.) Преподавателят преподава знания за образователните системи като фрагменти от една социо -културна действителност на хиляди километри от страната - носител и това прави досегът до чуждата култура опосредствен и недиректен. Това създава опасност от стереотипност и опростенчески представи за сложната и разнообразна действителност. Рискът от усвояването на стереотипи съществува и поради факта, че чуждата действителност се преподава чрез сравнителния метод. Когато сравняваме образователни системи, ние тръгваме от предварително изградени у нас комплекси от познания за тях. Но тези комплекси от познания за образователните системи в отделните страни , в голямата си част са резултат също от сравнения, тъй като за всяка образователна система ние използваме вече създадени реални модели, определена съизмеримост между системите. Това означава, че при сравнителните изследвания на образованието се прилага ед ин вид сравнение на сравненията. Сравнителното образование не проучва нито едно образователно явление изолирано, а обикновено изучава едновременно две или повече образователни ситуации. Самото приложение на сравнителния метод преминава през четири етапа: *описание* – въз основа на непосредствено наблюдение над образователните факти и явления, преглед на литературните източници, запознаване с оригинална учебна документация; *интерпретация* – анализ на основните фактори и процеси, детерминиращи образователните явления (запознаване с традициите и обусловените от времето промени в дадените страни, с тяхното икономическо и техническо развитие, с политическите тенденции и културните стремежи в тях); *съпоставяне* – отчита се участието на нациите в световните образовател ни промени и теченията в световната педагогика; *сравнение* – което трябва да доведе до научнообосновани отговори на поставените въпроси. Сравнението понякога е пряко - при сравнение с образователната система в България, а в други случаи индиректно – студентите сравняват естествено отделните компоненти и организация на образованието в изучаваната страна. Чрез този подход, от една страна, специфичните особености на двете различни социокултурни реалности се усвояват бързо и лесно, но от друга, понякога водят до твърде схематично обобщаване на представите.

Не малка трудност при изграждането на интеркултурната компетентност е подборът на учебните материали, които да са достатъчно автентични, за да улеснят студентите за вникване в културата на дадена страна. Те тря бва да притежават

средствата, начините за своето тълкуване, а преподавателят да притежава съответната интеркултурна компетентност, за да ги разбере и да я предаде на обучаваните. Тъй като съществува много тясна връзка между лингвистичната и интеркултуранта компетентност, при използването на интернет източници разбирането и интерпретирането изисква добро равнище на владеене на чуждия език. Студентите от специалност НУПче имат по-голямата възможност да използват познанията си по английски, френски или немски език при подготовката на курсовата си работа или задача.

Разглеждането на различните образователни системи в света е основната част от учебното съдържание по Сравнително образование. Преди разкриването на особеностите на всяка национална образователна система с нейните компоненти: цели, финансиране, администриране, структура и подготовка на учителите задължително се прави едно кратко експозе върху териториалните, физико-географските, езиковите, конфесионалните особености на съответната страна. Това въвеждане от една страна ориентира студентите в ситуирането на съответната държава в земното пространство, поражда интерес към етнографските особености на народа или народите, които я населяват и провокира любопитство към начините, по които се извършва образованието в тази област. В самото разкриване на специфичността на основните аспекти на образователните системи се включват имплицитно знания за съответната култура, традиции и перспективи.

При излагането на самите образователни системи, целта е у студентите да се развиват основните компетентности в знанията, уменията, навиците и поведението им, за да е ефективно обучението в култури, различни от тяхната. Знанието като първо когнитивно равнище не бива да се подценява, защото то дава възможност в лекциите и мултимедийните презентации да се засегнат въпроси на интеркултурността като: същност, културни недоразумения и конфликти, връзка между обучението в съответната страна и нейната култура; модели на оценка на знанията на учениците и стиловете им на оценка и обучение; проблеми на различията. Въпреки обширността на това учебно съдържание, то позволява да се вмъкне съответната културна адаптация, да се изяснят универсалните и културно-определени елементи на учебната програма. Особено важно е умението на преподавателя да превърне знанията си в ефективен проект, който да реализира и да оцени резултатите. Именно като реализация на това разбиране преди години бе издаден първия сборник с разработки на студентите по Сравнително образование – "50 образователни системи". В момента се подготвя издаването на втория том "Още 50 образователни системи". Подготовката и издаването им е свързано с много положителни емоции и сериозна изследователска работа на студентите, която безусловно оказва силно влияние върху развитието на собствената им интеркултурна компетентност.

При разработката на материалите за лекционния курс специално внимание се обръща на преценката на групата, с която се провеждат лекциите (отношения, специалност, контекст), да се имат предвид културните предубеждения или разлики. При изпълнението на поставените в хода на лекциите самостоятелни задачи на студентите: разработка на курсова работа или курсова задача, които могат да се

представят като мултимедийна презентация или като изложение с илюстрации се извършват планирани дейности, свързани с крайните и междинните цели. Тук има възможности за различни вариации в съдържанието и инструментариума на обучението, за прилагане концепциите на междупредметните и междукултурните връзки. Понякога една и съща тема се задава на 3 или 4 студента и след това се разглеждат гледните им точки от които са подходили при разкриването на съответната образователна система, подчертава се и се насърчава използването на собствен опит (при чуждестранните студенти, които в тези специалности са главно от Турция, Молдова, Украйна или от наши студенти, които са се обучавали от 3 до 6 месеца в чужди университети по различни програми в Белгия, Гърция, Испания, Турция), или са работили в Германия, Великобритания, САЩ или Канада) и допълнителна компетентна помощ. Особено полезни са сравнителните анализи на образователните системи в две или три страни (като се оставя свободно място за избор от студента на аспекта върху който ще положат ударението). При представянето на всяка работа е задължително да се дават и общи, и диференцирани, и индивидуални и групови оценки. Необходимо е да се оценява напредъка в обучението в непосредствения контекст на часовете по Сравнително образование.

Особено важна е субективната компетентност на преподавателя, свързана с отношенията: толерантност към двусмислеността; поддържане на персонална културна идентичност; търпение, ентусиазъм, междуличностна комуникация, интерес към различията у студентите, емпатия и чувството за хумор. Важен признак за интеркултурна компетентност са високите стандарти, които си поставя преподавателя в обучението – непрекъснато усъвършенстване, задълбочаване и разширяване знанията по Сравнително образование, разбиране на студентите и техните потребности, споделяне на знанията и уменията с колегите, само-рефлексивност и самокритика и особено създаване на стимулираща обучението среда.

За развитие на интеркултурната компетентност обучаваните студенти трябва да са изложени колкото се може по-често на въздействието на чуждестранната култура. Изграждането на уменията за интеркултурно общуване при обучението по Сравнително образование дава много възможности за задълбочено запознаване с образованието в различни страни и неминуемо съдейства за изграждане на професионални поведенчески умения и ценностна ориентация у студентите – бъдещи учители.

Литература/Reference

1. Иванов, Иван. Развитие на интеркултурната компетентност. http://obrazinegr.com/05_resources/INTERCCOMPETENTNOST.pdf
2. Bennett, Milton J. "Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity" in R. Michael Paige, ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993; http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings /intCulSens.pdf

3. Bennett Christine I. Comprehensive Multicultural Education. Theory and practice, 6/Eq Boston, 2007
4. Livermore, D. Intercultural Competency. Sonlife Intrnational Forum: Elbrum, Illinois, June 2-4, 1998; http://www.intersectcommunity.com/pdf/intercultural.pdf
5. UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Paris, 2006 http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf
6. Wolhuter, Charl & Konstantinos G.Karras. Global trends in teacher education and the implications thereof for the teaching of comparative international education at universities. In: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education, Bureau for Educational Services, vol.9, 2011
7. Popov, N. & Wolhuter, C.C. 2007. Comparative Education: Discipline at Universities World Wide. Strategies for policy in science and education 4: 362-377.
8. Manzon, M. 2011. Comparative Education: The Construction of a Field. Springer: Comparative Education Research Centre and The University of Hong Kong.
9. Stone, H.J.S. 1981.The Common and the Diverse: A profile of Comparative Education. Johannesburg: McGraw Hill.
10. Wolhuter, C.C. 2011-1. Comparative Education: Conceptual clarification of a field. In: Likando, G.; Wolhuter, C.C.; Mantengu, K. & Mushaandja, K. (eds). Comparative Education: An introduction. Potchefstroom: Keurkopie: 25-33.
11. Wolhuter, C.C. 2011-2. Comparative Eduication: Significance of a field of study. . In: Likando, G.; Wolhuter, C.C.; Mantengu, K. & Mushaandja, K. (eds). Comparative Education: An introduction. Potchefstroom: Keurkopie:35-48.
12. .CC.Wolhuter, M.O.Sullivan, E.Anderson, L.Wood, K.G.Karras, M.Mihova, A.Torres, W.A.L.Anangisye, R.F.Maarman, H.Al-Harthi & S.Thonghew. 2011. Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America. Educational Research 2(8): 1341-1355.
13. Waterkamp, D. 2008. Comparative Education as a Field of Teaching in German Universities. In: Charl Wolhuter, Nikolay Popov, Maria Manzon & Bruno Leutwyler 2008. (eds). Comparative Education at Universities Worldwide. Sofia: World Council of Comparative Education Societies and Bureau for Educational Services: 66-72.
14. Planel, C. 2008. The rise and fall of comparative education in teacher training: should it rise again as comparative pedagogy? Compare: A journal of Comparative and International Education 38(4): 385-399.

For analysis gender identity card

Assoc. Prof. Angelina Chekalina PhD

Institute of Additional Education,

Moscow City Pedagogical University

Об анализе гендерного самосознания личности

Доц. **Ангелина Чекалина** кпс.н,
Институт педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета
chekalina@inbox.ru

***Abstract**: The article provides a meaningful analysis of the components of gender consciousness of the person, identified criteria for their definition. Theoretical analysis allowed us to determine gender identity card as an integral personal formation containing cognitive, affective, connotative components that reflects a set of assumptions about their own gender, and relationship to them, regulating the behavior person has property on cognitive complexity, emotional direction reflexivity.*

***Key words**: gender identity, femininity, masculinity, gender beliefs, identity, position*

***Резюмме**: В статье дан содержательный анализ компонентов гендерного самосознания личности, обозначены критерии их определения. Теоретический анализ позволил определить гендерное самосознание личности как интегральное личностное образование, содержащее когнитивный, аффективный, конативный компоненты, отражающее совокупность представлений о собственных гендерных характеристиках и отношение к ним, регулирующее поведение человека, обладающее свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности, рефлексивности.*

***Ключовие слова**: гендерное самосознание, феминность, маскулинность, гендерные представления, идентичность, позиция.*

Разработки проблем гендерного самосознания, определяя содержание, особенности, условия и факторы развития, заявляют о его сложности, интегральности. В зависимости от концептуальной позиции исследователи в структуре гендерного самосознания выделяют следующие компоненты. Это образ Я, Я - концепция, гендерные представления, стереотипы, идеалы, ценности, гендерные установки (аттитюды), гендерное поведение, гендерная самооценка и гендерные (половые, полоролевые, социополовые) роли, осознание маскулинности / феминности и другие (И.С.Кон, Н.И. Абубикирова, Д.В. Воронцов, Л.Н.Ожигова, Г.Л.Тульчинский, Т.А.Фугелова, В.Р. Федорова и др.).

Гендерная организация органично встроена в структуру личности, поэтому в субъективном пространстве личности гендерное самосознание оформляется в когнитивную, аффективную и конативную структуры.

Под когнитивным компонентом понимается наличие информации определенного объема, качества о предмете. Информированность может быть глубокой, обширной, разносторонней, а может быть поверхностной, репрезентирующей стереотипы. Человек может иметь только наиболее общие и популяризированные сведения и не интересоваться и не знать детально сущность и факты.

Гендерное самосознание есть осознание проявлений маскулинности - феминности, тех «индивидуальных и социальных нормативных представлений о соматических, психологических и социальных особенностях мужчин и женщин, детерминирующих поведение» (И.С.Кон). Это соотношение не ортогонально, не взаимоисключающе, а способно гармонично или конфликтно сочетать в себе разные психологические качества, в общем виде обозначаемые как феминность и маскулинность. Через призму данных понятий преломляются стереотипы общественного сознания относительно особенностей, отличающих мужчин и женщин (И.С.Кон, И.С.Клецина и др.).

Данные многочисленных исследований содержания стереотипов, сложившихся в обществе относительно образа типичного мужчины и типичной женщины (И.Броверман, С.Бэм, Д.Бест, А. Шериффс, Дж.Уильямс, В.Г. Горчакова, В.Е.Каган, И.С. Клецина и др.) позволяют соотнести маскулинность с такими чертами личности как активность, амбициозность, аналитичность, лидерство, логичность, напористость, независимость, рационализм, склонность к риску, уверенность, умение отстаивать свои взгляды, целеустремленность и т.д. Феминность соотносится с гибкостью поведения, гуманностью, добротой, заботливостью, мягкостью, открытостью, пониманием, сочувствием, терпеливостью, эмоциональностью, умением уступать, чуткостью, доверчивостью и т.д.

Женственность и мужественность – нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Женственность занимает различное место в моделях гендерной идентичности. В биполярной модели все полоспецифичные характеристики, присущие индивиду проявляются в поведении и рассматриваются как расположенные на одной шкале с двумя полюсами, т.е., мужчина должен обладать маскулинной идентичностью, а женщина – феминной. В мультиполярной модели гендер личности кроме маскулинных и феминных свойств включает в себя и другие характеристики гендерной направленности (Р. Костнер, Д. Спенс, Д. Аубе, И.С.Кон). Андрогинная модель основана на идее примирения полов, устраняет культурные определения феминного и маскулинного способов социального бытия и призывает к личностным проявлениям, отличающимся своеобразием, оригинальностью, индивидуализированностью (С.Бем) [1; 5].

Феминность (женственность) определяет характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе (Э. Гидденс), или же социальное выражение позиции, внутренне присущее женщине по мнению общества (L.Tuttle). Согласно феминистским воззрениям, феминность – это произвольная категория, которой женщину наделил патриархат (Э. Сикс, Ю. Кристева). Существует также представление, согласно которому феминность – особая «равноценная-но-другая»

противоположность маскулинности. Фемминность в рамках андроцентричной культуры определяется как маргинальная по отношению к существующему символическому порядку, где маскулинность выступает как норма.

Мы считаем, что проблема женственности и ее поведенческого выражения по сути междисциплинарная; современное понимание женственности разнородно, многоаспектно, не имеет четко очерченных границ: от патриархатно-традиционного понимания, связанного с зависимостью, слабостью, смирением, до активно-агрессивного, включающего установки на инициативность, доминирование, силу. Женственность не может быть детерминирована только биологическим полом, в ее выражении значимы психологические, социально-психологические и социальные позиции женщины (и мужчины), это продукт исторических, культурных и общественных институтов. Исследователи отмечают их противоречивый характер, связанный с сохранением «выраженного традиционализма и патриархатности при развитии системных модернизационных процессов» [2].

Не углубляясь в факторы и условия развития женственности, отметим среди них роль профессионализации, задающей женщине деловые, инструментальные ориентиры, расширяющие ее приватное пространство, активизирующие ее социальное поведение, и в конечном итоге, изменяющей ее социальный статус, гендерные стереотипы и представления о собственной женственности. Социализация современных женщин-профессионалов проходила в советское и постсоветское время. Социологи называют их гендерные соглашения - принятые в обществе формы взаимоотношений мужчин и женщин - контрактами «работающей матери». В настоящее время профессиональная деятельность женщин осуществляется в новых социальных, экономических и политических условиях, изменяется гендерная система. Распространяется контракт "равного статуса", в соответствии с которым на смену иерархии патриархата приходит выравнивание положения прав и возможностей мужчин и женщин в публичной и приватной сферах. Соответственно постепенно меняются и гендерные стереотипы женщин [5].

Гендерное самосознание женщины, в том числе и представления о собственной женственности и ее проявления, являются динамичным образованием, способным развиваться и изменяться в процессе профессионального функционирования учителя, достигать в своем развитии определенных уровней. Механизмами развития гендерного самосознания женщины-учителя являются разрешение противоречий между своими и стереотипными представлениями о женственности/ мужественности, между гендерными представлениями и инструментальными требованиями профессиональной деятельности.

В информации личности о себе как о представителе гендера обобщены знания, представления о собственных качествах женственности / мужественности. Это информация о своих телесных, физических, сексуальных, психологических, социально-психологических, социальных и прочих особенностях, о своем сходстве и различиях с представителями своего гендера, в отличие от других, о своем жизненном пути как пути представителя определенного гендера; знания, представления о статусах, ролях, идеалах, нормах социального поведения своего гендера и других, гендерных стереотипах и идеалах и другие.

Итак, в когнитивной сфере гендерного самосознания личности интегрируются, обобщаются образы феминного/маскулинного Я в различных его проявлениях. Кроме перечисленных отдельных компонентов образа Я в исследованиях когнитивной сферы самосознания выделяют ряд функциональных характеристик. К ним относятся когнитивная сложность – простота (Е.М. Васильева, А.С.Юрина и др.), дифференцированность диспозиций (Е.С. Калмыкова, К.В.Романец), дискретность - слитность; осознанность, конгруэнтность (Т.В.Кудрявцев и др.), доминантность того или иного структурного компонента (А.Ш. Тхостов, Д.А. Степанович).

Когнитивная сложность определяется через объем тезауруса феминных и маскулинных представлений, его границы, внутрифеминную, внутримаскулинную дифференцированность компонентов, феминно-маскулинную дифференцированность компонентов, их осмысленность и конгруэнтность. Под когнитивной дифференцированностью понимается то, насколько сложным и многомерным является восприятие данным человеком данной области опыта (В.И.Похилько) [3]. Конгруэнтность, согласованность информации, одновременно передаваемой человеком, наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении [6].

Когнитивный компонент в конечном итоге предполагает самопознание себя как создателя, носителя, выразителя гендерного самосознания. Переживание различных эмоций, сопровождающих процессы самопознания, формирует отношение индивида к себе как носителю гендера.

Аффективная сфера аккумулирует направленности эмоциональных переживаний на определенный предмет или объект. Положительная направленность свидетельствует об удовлетворенности переживаниями, направленными на определенный образ Я в целом или отдельные его компоненты. Отрицательная направленность свидетельствует о том, что переживания не приносят удовлетворения, напротив, разочарования.

Наши предыдущие исследования показали, что в типологии отношений к своему психологическому полу выделяются индифферентные и амбивалентные позиции, когда отношение не выражено (индифферентное), либо когда оно не ясно, противоречиво (амбивалентно) [7; 8].

Аффективный компонент характеризуется эмоциональным отношением к различным проявлениям своего Я как гендерно-значимым составляющим. Такими составляющими могут быть факты пола, внешности, строения тела, представлений о собственном соответствии-несоответствии моделям феминности/маскулинности, представления о совместимости собственной феминности/маскулинности и феминности/маскулинности своего партнера (друга, подруги, супруга, ученика и т.д.). Аффективный компонент гедерного самосознания включает самоотношение личности как самоотношение мужчины или женщины, обладающего качествами феминности/маскулинности. Вслед за В.В. Столиным и С.Р.Пантилеевым в составе самоотношения можно выделить, по крайней мере, две подсистемы - систему эмоционально-ценностных отношений к себе и систему самооценок [4]. Самооценка представляет собой самоуважение, чувство компетентности, эффективности.

Оценочный компонент самоотношения основан на оценке собственной эффективности. Эмоционально-ценностное отношение к себе выступает как симпатия, чувство собственного достоинства, ценности, самопринятия.

Отношение к себе, переживания себя нередко рассматривают как синоним идентичности, которая формируется в процессе идентификации. Анализ современных исследований идентичности, феномена гендерной идентичности помогли определить содержание гендерной идентичности, ее функции, особенности развития, факторы становления и критерии измерения (А. Адлер, Э.Маккоби и К.Джеклин, Д.Спенс и Р.Хельмрайх, В.Е.Уайтли, С.Бем, И.С.Кон, Л.Б.Шнейдер и др.).

Гендерная идентичность – результат сложного процесса согласования внешних и внутренних факторов становления гендерного самосознания, который протекает в субъективном, психологическом мире личности. В результате такого согласования личность эмоционально принимает или отвергает свои половые и гендерные характеристики. В ходе этого процесса личность решает задачи выработки способов социальной презентации своих индивидных / биологических качеств в той манере и форме, которая отвечает его собственным личностным особенностям и смыслам. Гендерная идентичность выступает как важнейший элемент общей Я-концепции личности, обеспечивающей чувство адекватности независимо от различных изменений Я и ситуаций. Гендерная идентификация трактуется как психологический механизм регуляции поведения, выполняющий адаптационную, антиципационную функции (Н.Э. Семина). Гендерная идентификация, по мнению ряда исследователей – психологов и медиков - детерминирует различные формы поведения, и в том числе девиантного (Ю.М. Антонян, Н.В. Дворянчиков, А.С. Кочарян, В.Е. Каган, В. Н. Кудрявцев, Р. Брайтон, М.П.Ходоров, А.Хилбраун и др.).

Итак, в аффективном компоненте гендерного самосознания личности можно выделить эмоционально-ценностное отношение к своему гендеру и другим, самооценку телесности, сексуальности, женственности / мужественности, отождествление с представителями определенного пола/гендера, гендерные убеждения, принимающие или сопротивляющиеся гендерной идеологии, определенные гендерные экспектакции и др.

Содержательная составляющая аффективного компонента раскрывается через категории «маскулинность-феминность», совокупность личностных качеств и соответствующих им особенностей поведения, характерных соответственно для самосознания мужчин и женщин. Выраженность маскулинности / феминности определяются по виду жизненной стратегии, который в идеале должен реализовать представитель определенного пола, по степени соответствия профессионального выбора и семейных обязанностей традиционному стереотипу, по сексуальной ориентации. Уровень выраженности определяет тип феминности/маскулинности (гендерной идентичности, гендерных ролей и т.д.) (С.Бем).

Обладание теми и другими чертами оценивается как высокая андрогиния (S.L. Bem). Слабо выраженные представления о собственной феминности-маскулинности, низкий уровень значимости отношения к ним характеризуется как недифференцированный тип гендерной идентичности.

Гендерное самосознание можно трактовать как комплекс феминно-, маскулинно-, андрогинно- или недифференцированных представлений личности о себе как о женщине и профессионале, эмоционально-ценностное отношение к ним. Критериями оценивания самоотношения могут быть высказывания симпатии-антипатии, уважения – неуважения к своей феминной / маскулинной природе (В.В. Столин).

Конативный компонент гендерного самосознания выделяется для анализа аспектов реального поведения человека. Его определяют как гендерные планы, способы и структуры поведения личности (Л.Н.Ожигова), статусы и роли, особенности следования нормам (культурным, региональным, этническим, возрастным, семейным, профессиональным и т.д.), особенности влияния и власти, самоактуализации (Ш.Берн, С.Бем, И.В.Грошев, В.В. Овчинникова, И.С.Клецина, В.В. Знаков, И.В.Коноваленко, И.А.Остапенко, В.В. Горчакова, Т.В.Бендас, Р.Х. Кузина, Л.В.Попова и др.). Гендерные роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по признаку пола / гендера, рассматриваются как внешние проявления моделей поведения и отношений, реализация статусов, прав и обязанностей индивидов. Выполняемые роли позволяют другим людям судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу, к феминному, маскулинному, андрогинному, недифференцированному гендерам.

Свое поведение мужчины или женщины, представители разных гендеров, реализуют в гендерных стратегиях – совокупности предпочитаемых средств и методов достижения целей, обусловленных гендерными характеристиками, опирающихся на гендерные идеалы человека, следование гендерной роли. Гендерные стратегии отражают различные системы поведения, направленные на достижение целей – представители разных гендеров будут выбирать различные способы, действия для решения своих задач.

Маркерами феминно-маскулинного поведения служит ряд существенных характеристик - это те особенности, которые позволяют оценить уровень поисковой активности, территориальное поведение, стремление к приключениям, степень агрессивности, выбор референтной группы, предпочтения в одежде, выбор индивидуальных и групповых игр и игрушек, использование косметики и украшений и т.д. (А.А.Чекалина). С точки зрения нормативности неформализованного состояния гендерного самосознания можно выделить типы поведения - реалистичное, идеалистичное, конформистское, нонконформистское.

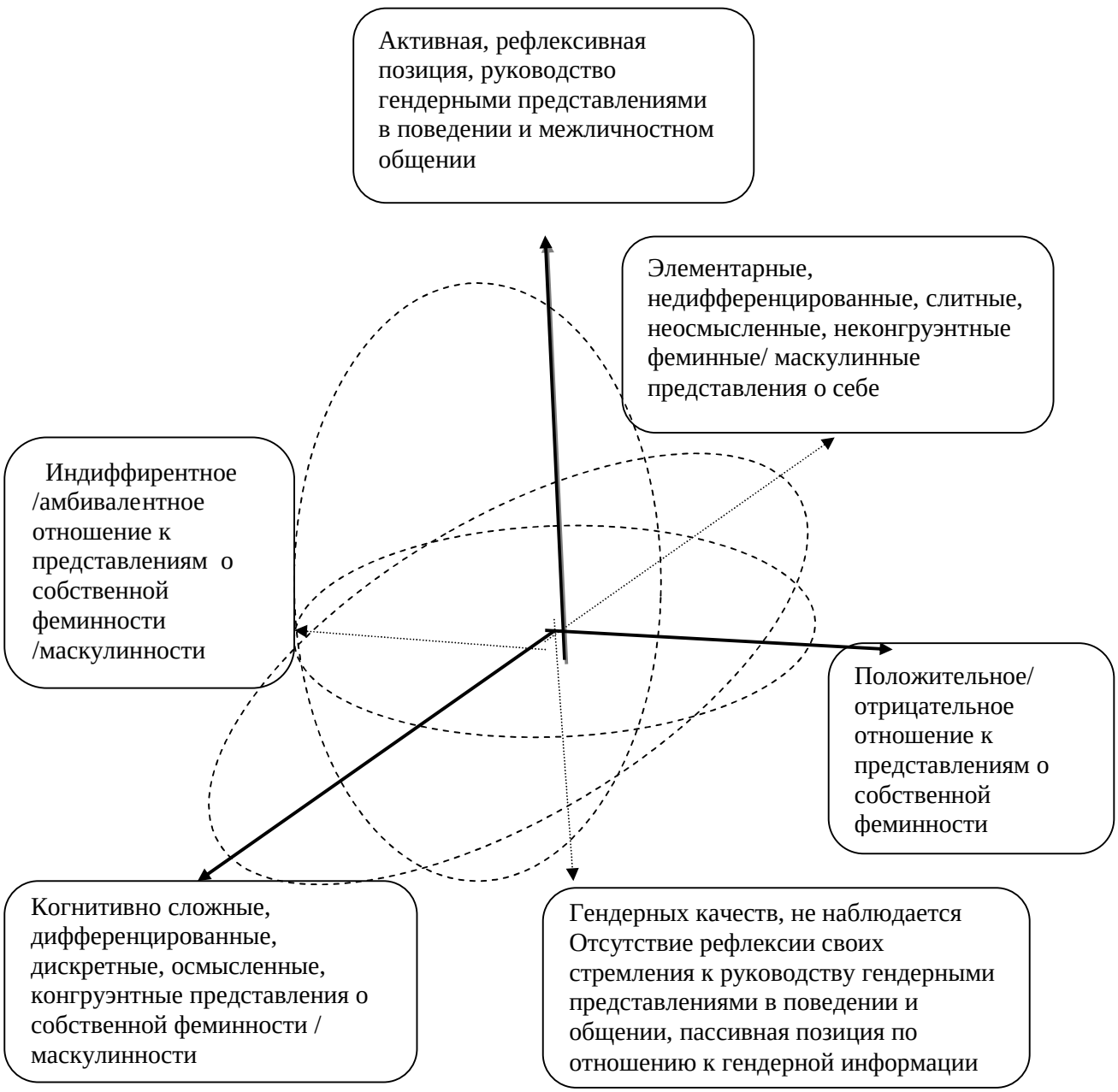
Среди индикаторов анализа поведенческого аспекта гендерного самосознания можно выделить особенности самоопределения как освоение личностью социальных норм. В литературе чаще рассматривается ценностно-смысловое самоопределение (Н.В. Самоукина, С.П.Крягжде и др.), психологический смысл которого заключается в преобразовании себя (Л.М. Карнозова). С нашей точки зрения поведение личности определяется тем, как его гендерные стереотипы соотносятся с социальными реалиями. Результатом такого поиска является нахождение жизненного смысла деятельности, который будет являться регулирующим механизмом развития личности (Л.Н. Ожигова).

Параметром анализа более обобщенного уровня считаем гендерную позицию, характеризующую жизненную активность личности, аккумулирующую характеристики направленности, осознания своего предназначения и жизненного пути, уровня притязаний, системы отношений, статусов. В таком понимании позиция близка понятию идентичность.

Определение своей позиции и тем самым самоопределение , соотнесение себя с другими людьми есть показатель степени включенности в межлично стные и социальные отношения, отношение к ним, т.е. активность личности (К.А.Абульханова-Славская). Другими словами, позиция – это индивидуальное выражение активности.

Рисунок 1.

Структурно-содержательная трехмерная модель гендерного самосознания личности



В таком понимании в гендерных позициях оформляются потребности и мотивы личности как способ их репрезентации, как «заявка» на удовлетворение, активность. Одновременно позиция создает условия их удовлетворения, задает возможности поиска и преобразования.

Критериями анализа здесь могут выступать субъективные высказывания о степени отождествления себя с идеальной женщиной-профессионалом, рефлексия представлений о женском и профессиональном прошлом, настоящем и будущем.

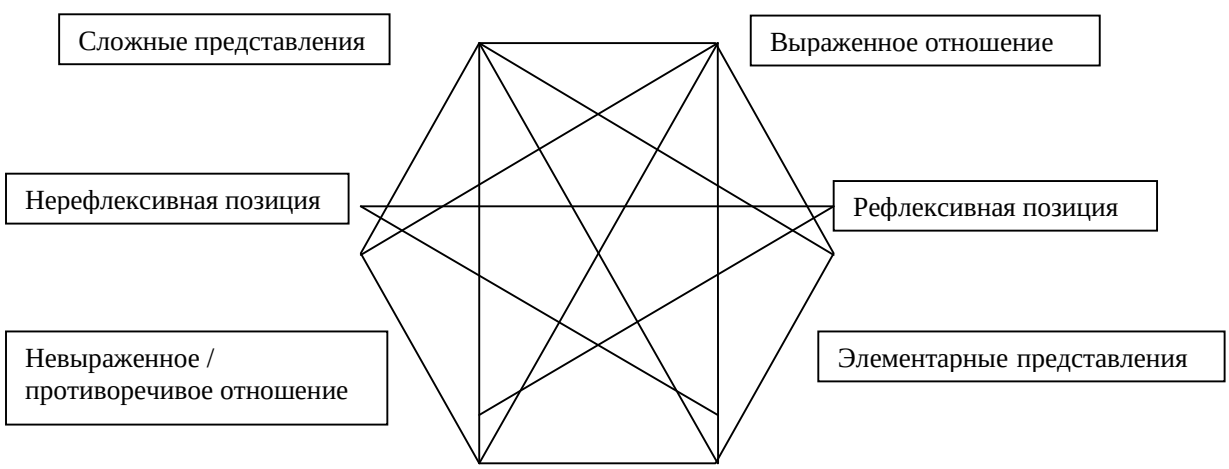
В определении элементов гендерного самосознания мы обращаем внимание на следующие моменты. Индивидуальные гендерные характеристики как объект познания неисчерпаемы. Элементы обобщенного образа Я можно продолжать перечислять, поскольку к ним относятся представления о любых – психологических, статусных, ролевых, атрибутивных, имущественных, межличностных и деловых, целевых, мотивационных и прочих характеристиках, входящие в его образ Я с разным удельным весом. Значимость исследуемых элементов самоописания, их иерархия изменяются в зависимости от ситуации, этапа жизненного пути, контекста вопроса и т.д.

Индивидуальные гендерные характеристики не могут являться абсолютным завершенным знанием. Эти знания имеют определенную степень объективности, зависящую как от их изменчивости, так и от возможностей индивида их обрабатывать.

Эти знания могут быть фрагментарными либо более-менее целостными, основанными на чисто внешних характеристиках либо опираться на выработанные понятия и убеждения, критичными или несамостоятельными, осознанными либо интуитивными.

Рисунок 2

Структурно-содержательная двухмерная модель гендерного самосознания личности



Способами составления интегральной картины Я являются самонаблюдение и самовосприятие, сравнение особенностей поведения Я и Другого. По мере накопления опыта и, следовательно, обогащения знаний и приращения их объема, к методам самопознания можно отнести самоанализ, самоосмысление и

самопроектирование. Компоненты, свойства, критерии анализа уровня гендерного самосознания отражены в структурно-содержательной модели (рисунок 1).

Двухмерный вариант данной модели может быть схематично представлен следующим образом (рисунок 2).

Результатом работы самосознания выступает гендерная Я – концепция личности, создающая определенность линии поведения, опыта, переживаний.

Все вышесказанное позволяет определить гедерное самосознание личности как интегральное личностное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную, конативную сферу, отражающее с позиций феминности/маскулинности совокупность представлений о себе и отношение к ним, регулирующее поведение человека, обладающее свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности, рефлексивности.

Литературы/Reference

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре / В. Н. Кардапольцева. - Екатеринбург : изд-во Урал. гос. горн. ун-та, 2005. 432 С.
3. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 238-240.
4. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-ценностная система / С.Р.Пантилеев. – М.: МГУ, 191. 110 с. - С.9.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред.И.С.Клециной. – СПб.: Питер, 2003. 478 с. –с.53.
6. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Чекалина А.А. О формировании Я мальчика и девочки, мужчины и женщины // Мир психологии. - 2002. -№4. - С.110-117
8. Чекалина А.А.Влияние родительских позиций на формирование психологического пола старшего дошкольника. Дисс. … канд. психол. наук. – М., 1991. -200 с.

Taking into account metacognitive and acmeological characteristics of professional thinking in educational environment[1]

Dr. Kashapov Mergalyas, Professor
Psychology Faculty of the Yaroslavl Demidov State University;
E-mail: smk007@bk.ru

Учёт метакогнитивных и акмеологических характеристик профессионального мышления в условиях образовательной среды

Дпс.н Кашапов Мергаляс, профессор,
факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова;
e-mail: smk007@bk.ru

***Abstract**: Analysis of metacognitive and acmeological approaches to understanding characteristics of professional thinking in educational environment. Methodological substantiation of the key points of the concept of acmeological professional thinking of a subject: substantiation of the criterion characteristics of the formed professional thinking of a subject; definition of most important for efficient professional thinking ties with personal peculiarities of a subject; identification of basic acmeological regularities for reaching professional thinking maturity; pointing out the over-situational nature of thinking as a leading quality in the creative thinking structure of a professional. It is the definition of over-situational problems that is the basis of creative thinking, which has a set of key qualities of personality, needed for transformation of oneself as a subj ect of activity.*

***Key words**: educational environment, metacognitive and acmeological approach, professional thinking.*

***Резюмме:** Проведен анализ метакогнитивных и акмеологических подходов к пониманию характеристик профессионального мышления в условиях образовательной среды. Представлено методологическое обоснование ключевых положений концепции акмеологии профессионального мышления субъекта: обоснование критериальных показателей сформированности профессионального мышления субъекта; определение наиболее значимых для эффективного профессионального мышления связей с личностными особенностями субъекта; выявление основных акмеологических закономерностей достижения профессиональной зрелости мышления; выделение надситуативности мышления как ведущего качества в структуре творческого мышления профессионала.*

[1] Work done with financial support of RGNF (Project No.10 -06-00459a)

Именно обнаружение надситуативной проблемности служит основой творческого мышления и характеризуется набором ключевых качеств личности, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности.

***Ключевые слова**: образовательная среда, метакогнитивный и акмеологический подход, профессиональное мышление .*

Educational medium creates conditions for working out your own positive experience. Rich educational medium emerges when the student wants to acquire something for himself. The quality of education is connected with positive changes of inner condition. It is necessary to make these changes structural components of your consciousness. The essence of a joint conscious activity is its projectivity (building the future from the point of view of a student). If educational medium is a system of possibilities, the designing the medium is designing possibilities taking into account characteristics of professional thinking of future professionals.

If the society, according to B. G. Ananyev, underrates human intellect, this society has no future. Being an adult is not s stationary condition, for there are periods of ups and downs. In order to avoid the downs and crisis conditions, it makes sense to use psychological mechanisms while managing psychic development in educational conditions. By psychological mechanisms we mean a system of various conditions, means, relationships, ties and other psychological phenomena, regulating the development of qualities, including intellectual qualities.

Theoretical and practical issues of professional thinking attracted the attention of many researchers (O. S. Anisimov, D. V. Vilkeyev, I. I. Kazimirskaya, V. D. Shadrikov, Yu. K. Kornilov, Yu .N. Kulyutkin, A. K. Markova, L. M. Mitina, N. V. Kuzmina, L. P. Urvantsev). Analysis of modern theories deepens our understanding of the nature of professional thinking, primarily thanks to research in the field of fundamental working out of general theoretical issues of psychology of thinking (A. V. Brushlinsky, J. P. Guilford, A. M. Matyushkin, V. A. Molyako, Ya. A. Ponomaryov, J. Renzulli, S. L. Rubinstein, R. Sternberg, O. K. Tikhomirov, E. P. Torrance, M. Wertheimer); issues of general and special intellectual abilities (M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin, V. A. Krutetsky, N. S. Leites, B. M. Teplov, V. D. Shadrikov, A. N. Voronin, V. Vollakh, S. Mednik). Research of efficient means and methods of the development of creativity is also of considerable interest (G. S. Altschuller, O. S. Anissimov, Yu. D. Babayeva, D. B. Bogoyavlenskaya, D. V. Vilkeyev, I. I. Ilyassov, V. Ya. Lyaudis, A. M. Matyushkin, M. A. Kholodnaya, D. V. Ushakov, V. S. Yurkevich, T. V. Ogorodova); as well as procedures for self-development of intellectual gift (E. D. Telyegina, D. Chartier, E. Loarer, Yu. Z. Gilbukh, Ye. V. Kotochigova); as well as principles and specific character of division into age periods of creative development of personality (L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, V. N. Druzhinin, V. I. Slobodchikov, J. Bruner, J. Piaget, E. Erikson, J. Raven, M. Yuto, E. Rubinof); genesis of creative thinking under professionalization conditions (V. D. Shadrikov, B. B. Kosov, T. G. Kiselyova, Ye. V. Kotochigova, T. V. Ogorodova, Yu. V. Poshekhonova).

There is not enough researches, thoug h (A. K. Markova, L. M. Mitina, V. I. Panov, N. V. Kuzmina, A. A. Rean, Yu. N. Kulyutkin, M. K. Tutushkina, V. A. Yakunin etc.), dedicated to bringing up a creative thinking professional ready for discovering and

acquiring new knowledge. It is worth mentioning, that in solving the problem of actualization and organization of efficient professional thinking empiric research still prevails, based on training approach, giving information on inefficient conditions of professional thinking functioning and ways to improve it. The analytic attitudes of such research does not allow for considering real conditions for actualization of creative potential in professional activity, diminishes its scientific and practical value, contributing to further accumulation of separate, not generalized data. And those few unsystematic researches of the given problem (O. S. Anisimov, A. V. Brushlinsky, D. V. Vilkeyev, D. N. Zavalishina, T. V. Kornilova, Yu. N. Kulyutkin, A. M. Matyushkin, O. K. Tikhomirov, V. I. Slobodchikov, M. A. Kholodnaya, D. V. Ushakov) cannot cover all the range of problems in that field.

Formation of professional thinking of a subject seems to be a problem without purposeful research of its metacognitive and psychological basis, for, first, the knowledge of basic characteristics of mature thinking of a professional allows for transformation of the process of his perfection into the process of self-perfection. In that case, a professional, while acquiring metacognitive knowledge and strategies, becomes the subject of his own thinking. Second, comprehending the metacognitive basis allows for discovering basic psychological regularities and mechanisms of professionalization and socialization of thinking of a subject and specific ways of reaching professional and social maturity of thinking. Such an approach would contribute to decreasing the number of stages of a subject's professionalization (adaptation, option, identification etc.). Third, realization of the metacognitive approach would allow a professional to rise over the situation. For that, we have to find things in common between the elements of the situation in question, including the conflicts arising in the professional activity, and the elements of the discovered problems.

In the interactionism theory (N. Endler, D. Magnusson, A. Bandura, G. H. Mead, Ch. Cooley, J. Baldwin, G. Caux A. Garliche I. Lund) cognitive variables are seen as mediators between the situation and behaviour. In such an interactionistic model the comprehension (or creation) of the world is an independent variable, while behaviour is a dependent one. The cognitive approach (D. Norman, P. Lindsay, P. S. Lazarus, G. Kelly, J. Rotter, U. Neisser, J. Dewey, R. L. Solso, R. Sternberg, R. K. Wagner, J-F. Richard, A. Weill-Fassina, P. Rabardel, D. Dubois), the main and immediate predecessor of which was C.L.Hull, presents theoretical views on understanding of interaction between man and environment. Originally, the basic task of cognitive psychology was studying the transformation of information between the signal reception and response.

The metacognitive approach (J. Flavell, A. Brown, G. Wellman, M. Lefebre-Pinard, W. Shneider, M. Pressley, B. Campione, X. Lin) has formed the idea of a class of regulation metaprocesses, as a special substructure of the information processing system. Metacognitivism began with the first published work of J. Flavell on meta-memory (1971). The publication of this work triggered experimental research of metamnestic processes, the results of which led researchers to the issue of meta-thinking and conscientious regulation of comprehensive processes as a whole.

Meta-thinking is treated by representatives of this approach (Capeling, Keller, Flavell) as a process of thinking regulation. A. Brown and G. Wellman, researching meta-

thinking, name its main functions, like control over thinking processes, their planning, regulation and concordance. These processes appear and function in the conscientious activity depending on the hardness of the task and specific motivation of a person towards its solution. In his later works G. Wellman pointed out four groups of phenomena matching the definition of "meta-thinking":

1. Constant knowledge of a person about thinking tasks, processes, strategies etc., which J.Flavell calls metacognitive knowledge, and G. Wellman calls the human soul theory.

2. Knowledge of the condition, contents and limits of your thinking, which Flavell calls metacognitive experience and G. Wellman calls cognitive following.

3. Regulation and control over the processes and strategies of thinking.

4. Conscientious emotions following the process of learning (J. Flavell calls these processes cognitive experience).

Many similar theories have the following drawbacks:

1. Fragmentariness (situations are viewed beyond continuity context, and thinking is viewed less as a process).

2. Absence of objective and subjective showings of actualization of professional thinking, for the comprehension and reflexion of a problem situation arising and its solution process are hard to understand and to be realized by a subject.

3. Dividing the ways of solving a difficult situation into productive and unproductive ones puts off the effect of creative thinking of a professional.

Still, the analysis of many theories of professional thinking allows pointing out certain prospects:

- ✓ While searching for an integral approach, one might choose the psychology of the subject (A. V. Brushlinsky, A. L. Zhuravlyov, V. D. Shadrikov, V. V. Znakov, Ye. A. Sergiyenko).
- ✓ Man as a subject keeps developing gradually. The basis for longitude evaluation of the changes dynamics in all structural-functional characteristics of professional thinking (start, progress, bifurcation and success) is given in the works of B. G. Ananyev, Ye. I. Stepanova, Yu. N. Kulyutkin, A. I. Kanatov.
- ✓ Personality gives the direction, while the subject chooses the means to reach the set goal (Ye. A. Sergiyenko). Personality is the holder of the contents of the inner world of a person. A subject realizes his inner world in his actions.
- ✓ The maturity of professional thinking is viewed as the concordance between personality and subject (D. N. Zavalishina, M. A. Kholodnaya, V. I. Panov, V. A. Bodrov). Therefore, it is the level criteria, grounded within the framework of the subject approach (V. V. Znakov, 2009; Ye. A. Sergiyenko 2000, 2006; A. O. Prokhorov, 2009), that allows to pass on to understanding the integrity of man, including him as a subject of thinking activity.

Integration of modern metacognitive and acmeological approaches enables a deeper understanding of the nature of professional thinking and substantiating new prospects for research in this field. Acmeological School is to formulate new, social models of adaptive and productive human behaviour. Thus, in 1928 N. A. Rybnikov put forward a

task to work out a section of psychology dedicated to the psychology of adults and named it “acmeology”, which he defined as science of a mature person development, as opposed to paedology, science about children. Already in 1920s he worked out an idea of flourishing of creative abilities of man. At the same time, M. M. Rubinstein tried to substantiate personal features of a teacher providing for the success of his professional work. M. M. Rubinstein believed that creativity is the basis for professional qualities, for striving for perfection presupposes going beyond usual thinking schemes and actions. B. G. Ananyev said that only a talented person could see and support talent in others. One can only become a great personality only through being the subject of his own actions and biography. In 1955 in «Psychological Affairs» No.5, B. G. Ananyev put forward an idea of working out psychology of adults. In 1965 B.G.Ananyev began a complex research of psychological functions and processes. It was established that mnemic functions develop faster than logic functions. The thinking of adults is being reconstructed both in components and in kinds. At the age of 25, 33 and 37, all kinds of thinking are at the same development level.

Acmeology has become a new branch of science dealing with psychophysiological, social and professional maturity of man consisting of a number of development phases, not only preceding, but also opposing involutional processes (B.G.Ananyev, A.A.Bodalev, N. V. Vishnyakova, A. A. Derkach, N. V. Kuzmina, Yu. N. Kulyutkin, A. K. Markova, T. I. Mironova, A. A. Rean, N. P. Fetiskin, S. D. Pozharsky, L. Ye. Pautova etc.). Acmeology is discovering phenomenology, regularities and mechanisms of human development at the adult phase, as well as conditions for reaching an optimum in that development.

The prospects for studying acmeological approach towards comprehension of a subject’s thinking are given in the works of L. I. Antsiferova, A. A. Bodalev, A. K. Markova, B. G. Ananyev, N. V. Kuzmina, Yu. N. Kulyutkin, A. A. Rean, N. F. Vishnyakova, A. A. Derkach, V. G. Zazykin etc. In the process of professional thinking formation the important thing is knowledge of regularities of his thinking formation in the period of his flourishing, considering changes in the whole complex psychological structure of man as individual, personality, ipseity and subject.

Issues of professional thinking were the subject of research of O. S. Anissimov, V. P. Bransky, V. G. Zazykin, A. P. Sitnikov. They defined it primarily as a practical thing aimed at solving specific tasks. These authors point out the features of professional thinking which is typical of practical thinking, i.e. calculation and ability to see main stages, foresee things and make new decisions quickly, bring them into accord with the means available at the moment. At present, the most intensively developed branch of acmeological science is acmeology of the professional activity subject (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, N. V. Kuzmina, G. I. Marassanov, G. S. Mikhailov), where the main issues are those of professionalism and level of activity, as well as technologies of their improvement.

There have been a number of researches dedicated to the issue of development (formation) of professional thinking in the context of various kinds of cognitive competence. The most famous works in this field are those of A. A. Bodalyov (1965, 1982, 1983), Yu. N. Yemelyanov (1985), Yu. M. Zhukov (1988, 1990). In the field of acmeology and psychology of professional activity certain aspects of intellectual competence were reflected in the works of N. N. Yershova (1997), A. S. Gusseva (1997), A. A. Derkach

(1994, 1996), N.V.Kuzmina (1990), A.K. Markova (1990, 1996), I.N.Semyonov (1996), A. P. Sitnikov (1994), S. Yu. Stepanov (1996) etc. Their works describe acmeological type of thinking in detail. Solving the problems and tasks of development of professional thinking of a subject is successfully done within the framework of acmeographic approach, as a system of psychological-acmeological principles and methods. The nucleus of acmeographic approach to understanding maturity is acmeographic descriptions and acmeogrammes worked out by V. G. Zazykin.

The aim of our work is to create acmeological concept of professional thinking of a subject. The general goal may be specified in the following tasks:

1. Working out conceptual instrument for discovering and describing acmeological characteristics of professional thinking of a subject.

2. Analysing basic levels of professionalization of a subject's thinking.

3. Working out psychological structure of thinking of a subject, who has reached acmeological summit of his professional and personal maturity.

4. Defining the indices of the formed mature professional thinking of a subject.

5. Researching acmeological and psychological mechanisms and regularities of professional thinking of a subject under various working conditions (labour – teachers, psychologists, managers, lawyers, doctors, musicians, army men; sport – representatives of different sports).

6. Working out and testing methods for diagnosing acmeological and psychological characteristics of professional thinking of a subject.

7. Working out and testing author's educational programmes, aimed at perfecting a subject's thinking under the conditions of professionalization and socialization of personality.

Acmeology of professional thinking of a subject is aimed at discovering the "intersection" of ups and downs, as well as defining their regularities. Based on these regularities, it constructs optimal models, algorithms and technologies, defines conditions and factors of their productive vital activity and provides acmeological following of work and life of a subject or a whole professional team. The issues of procedures, dynamism and genesis of integral system of professional thinking, as well as the issues of interrelationship of this system with other, wider meta-systems, of the role of various objective and subjective factors in the organization of its optimal functioning, are yet to be solved, despite numerous researches held within the framework of various scientific schools. All this denotes the lack of conceptual working out of professional thinking issue. Modern researchers view the dynamics of separate components of professional thinking or its united structures upon reaching certain results. At the same time, fixing all the attention mainly on the resulting aspect of a professional's thinking means that these models, due to the complexity of the issues, leave lots of problems for prospective research. The necessity to integrate these approaches is becoming evident, which will allow for discovering new possibilities for investigation and formation of professional thinking of a subject.

Apart from widely used methodology, original author's methods were used in the research:

- ✓ Method for defining the creative activity of a teacher, by O. N. Rakitskaya, M. M. Kashapov.
- ✓ Questionnaire «Motivational-cognitive component of abnotivity» by M. M. Kashapov, A. A. Zverev.
- ✓ Questionnaire for finding out situational/over-situational level of pedagogical thinking (M. M. Kashapov, T. G. Kiselyova).
- ✓ Questionnaire on creative personality abilities (O. A. Shlyapnikova, M. M. Kashapov).
- ✓ Questionnaire for defining creative potential, by O. N. Rakitskaya, M. M. Kashapov.
- ✓ Method for self-evaluation of metacognitive knowledge and metacognitive activity (M. M. Kashapov, Yu. V. Skvortsova).
- ✓ Method «Diagnosing the main type of reaction» (M. M. Kashapov, T. G. Kiselyova).
- ✓ Test «Polysemantic words» (T. V. Ogorodova, M. M. Kashapov).
- ✓ Method «Evaluating creative thinking of pre-school teachers» (Ye. V. Kotochigova, M. M. Kashapov).
- ✓ Method of diagnosing motivation for scientific activity (T. V. Ogorodova, Yu. S. Medvedeva).
- ✓ «Abnotivity of secondary school teachers» (M. M. Kashapov, A. A. Zvereva).
- ✓ «Abnotivity of college professors» (M. M. Kashapov, A. A. Adusheva).

We see professional thinking as the highest learning process of searching for, discovering and solving problems, discovering and transfo rming hidden properties of reality not shown on the outside. Realization of the acmeological approach analysis is aimed at methodological substantiation of the key moments of the acmeology of professional thinking concept. Such an approach allowed us to: a) point out criterion showings of the professional thinking of a subject formation; b) define the ties with personal peculiarities of a subject, most significant for efficient professional thinking; c) discover basic acmeological patterns for reaching prof essional maturity of a subject's thinking. Working out psychodiagnostic methods in accordance with our acmeological concept of professional thinking allowed us to investigate formal and meaningful elements of a problem professional situation. One of the ba ses of the concept worked out by us is discovering and describing levels of maturity of professional thinking as a learning and transformation process. Our system of acmeological analysis of the functioning principles of the mature professional thinking al lowed us to describe problems as a unit of analysing creative thinking of a professional, for problems have the main properties and functions of professional thinking of a subject. At the same time, problems are the genetic basis for actualization and form ation of professional thinking of a subject.

The methods of psycho-diagnostics worked out by us (more than 20), as well as methods of dynamic modelling («Script method» etc.), let us establish the functioning mechanism of over-situational level of professi onal thinking (M. M. Kashapov, 1991). These methods, based on the process of recognition, reflection and situation, classification contribute to switching over to productive activities. Having acquired the mechanism of switching from situational level of p rofessional thinking to over-situational level, a creative professional would start thinking from meta-position. Thanks to that change, a productive successful completion of the situation is reached. Reversibility of thinking means an ability

to think rising over the situation in question, from the end to the beginning, from the debut to the final. Through actualization of such mechanism, one can come to productive kinds of activities. Being oriented towards new and positive, as our research shows, makes th e difference between efficient and inefficient professional (M. M. Kashapov, 1989; Ye. V. Kagankevich, 2009, T. G. Kiselyova, 1998; Ye. V. Kotochigova, 2001; A. V. Leybina, 2008; T. V. Ogorodova, 2002; O. N. Rakitskaya, 2007; I. V. Serafimovich, 1999; Yu. V. Skvortsova, 2004, S. A. Tomchuk, 2007 etc.).

Knowing the psychological nature of creative thinking mechanisms allows for a more adequate view on the criteria of their formation. The principles of creative thinking have something to do with the formation of metacognitive regulation mechanisms of intellectual activity. Taking these principles into account allows for working out a general approach to investigation and formation of creative professional thinking.

Therefore, one of the methods of investigati on and formation of thinking mechanisms defining the success in reaching the top of professional activities is metacognitive analysis of the developing reflection by a specialist of the situation of his activity (through the analysis of how the knowledge o f it is represented in his mind). Using such analysis makes it possible to note out that the efficiency of archeologically and metacognitive mechanisms are higher when they are integrated.

Reference/Литература

1. Investigating pedagogical thinking // Edited by M. M. Kashapov. M.: Published by «Institute of Psychology of the Russian Academy of Science», 1999. 136 pages.
2. Kashapov M. M. Psychology of pedagogical thinking / Monograph. – St Petersburg: Aleteiya Publishers, 2000. – 463 pages.
3. Kashapov M. M. Psychology of creative thinking of a professional. Monograph. M.: PER SE. 2006. 600 pages.
4. Kashapov M. M. Perfection of creative thinking of a professional. Monograph. M. - Yaroslavl, MAPN, 2006. 313 pages.
5. Kashapov M. M. Stages of creative thinking of a professio nal. Monograph. Yaroslavl, Remder. 2009. 380 pages.
6. Kashapov M. M. Acmeology. Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2011. 112 pages.
7. Ogorodova T.V. Acmeologic basis of pedagogical activities. Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2010. 116 pages.
8. Psychology of pedagogical thinking: theory and practice // Edited by M.M.Kashapov. M: Published by «Institute of Psychology of the Russian Academy of Science», 1998. 149 pages.
9. Psychology of pedagogical thinking: theory and experiment // Edited by M.M.Kashapov. M: Published by «Institute of Psychology of the Russian Academy of Science», 1998. 152 pages.
10. Psychology of professional pedagogical thinking // Edited by M. M.Kashapov. M.: Published by «Institute of Psychology of the Russian Academy of Science», 2003. 398 pages.

11. Skvortsova Yu. V. Metacognitive basis of professional activities / Textbook. Yaroslavl, Yaroslavl State University, 2008. 105 pages.
12. Formation of pedagogical thinking // Edited by M. M. Kashapov. M.: Published by «Institute of Psychology of the Ru ssian Academy of Science», 1999. 143 pages.

Development of Psychotherapeutic Competence of Teachers as a Necessary Component of His Professional Excellence

Dr. Lykova Viktoriia, Assoc. Prof.
Institute of Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University "K. D. Ushynsky"
e-mail: l-v@ukr.net

Формирование психотерапевтической компетентности педагога как необходимой составляющей его профессионального мастерства

Кпн Лыкова Виктория Анатольевна Доц.
Института психологии
Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского,
e-mail: l-v@ukr.net

Abstract: *The necessity of psychotherapeutic competence of the modern teacher, discusses its indicators. Proposed content of the author's study program "Teacher as a psychotherapist", analyzed its results and effects from the standpoint of nonlinear taxonomy learning goals and the principle of process.*

Keywords: *pedagogical therapy, psychotherapeutic competence of the teacher, holistic health, holistic development, corporeality, subjectivity, process, nonlinearity, individuality.*

Резюмме: *В статье обосновывается необходимость психотерапевтической компетентности современного педагога; рассматриваются ее показатели. Предлагается содержание авторской учебной программы «Педагог как психотерапевт»; анализируются ее результаты и эффекты с позиций нелинейной таксономии учебных целей и принципа процессуальности.*
Ключевые слова*: педагогическая терапия, психотерапевтическая компетентность педагога, холистическое здоровье, целостное развитие, телесность, субъективность, процессуальность, нелинейность, индивидуальность.*

Педагогам (воспитателям, учителям и др.) приходится постоянно сталкиваться с «проблемным» поведением детей и подростков. Однако, как показывает практика,

часто у них не хватает знаний, навыков, тонкости понимания ситуаций, умений находить индивидуальный подход и адекватно реагировать на возникающие ситуации.

Например, педагоги реагируют только на внешние аспекты – формальную сторону обучения – передачу информации, контроль за ее воспроизведением и оценивание памяти ребенка или на его нежелательное поведение. Чаще всего они не принимают во внимание возможные причины и цели поведения, психофизиологические особенности, состояние здоровья воспитанника и т.п. Воспитатели часто игнорируют факт того, что проблемное поведение – отражение внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящее вокруг, отчаянная попытка заявить о себе, наладить социальные контакты, а продуцировать его могут самые разные причины (а не только понятные педагогу).

Как подчеркивается в психоаналитической педагогике, явления, с которыми педагоги сталкиваются в группах или классах, связаны с ранним периодом жизни ребенка, со значимыми взрослыми. К моменту поступления в детский сад или школу ребенок успевает накопить множество глубочайших переживаний. Поэтому в школе дети пытаются силой решить нерешенные дома проблемы с конкурирующими братьями и сестрами, властным отцом и т.п. Они переносят в школу давние конфликты, модели поведения и наборы реакций. Учитель в таком случае выступает лишь объектом или жертвой, но не причиной этих конфликтов [8]. Однако чаще всего педагог выбирает карательные воспитательные меры. Понятно, что они не дают стойких позитивных результатов, а только усугубляют конфликтную ситуацию. Бывает так, что даже благие воспитательные намерения и действия учителя оборачиваются психологической травмой для ученика, но педагог об этом даже не подозревает.

Как отмечает Г. Фигдор, педагогика именно тогда имеет право называться таковой, когда ей приходится иметь дело с проблемами; в педагогике речь идет о том, чтобы распознавать проблемы – в детях, между детьми, между детьми и собой – и над этими проблемами работать. «Если работу над проблемами и невозможность гладкого функционирования дидактических процессов расценивать как данность, то станет само собой разумеющимся, что в каждом процессе, пусть даже исключительно познавательном или научном, огромную роль играют эмоциональные моменты [7: 80-81].

Можно считать, что в современном обществе существует «невысказанный» социальный запрос на психотерапевтическую компетентность педагога. Эта задача поддержана и психотерапевтами (В. Макаров, Р. Мэй, В. Оклендер, К. Роджерс и др.), которые традиционно щепетильны по отношению к «чистоте» профессионального сообщества.

А. Маслоу писал, что «любой, кто добр, порядочен, готов прийти на помощь, демократичен в психологическом понимании этого слова, проявляет сердечность и теплоту, является психотерапевтическим фактором…» [4: 161]. Однако, как показывает образовательная практика, современному педагогу недостаточно быть «просто хорошим человеком», которого любят дети. Даже если педагог мотивирован на оказание помощи и поддержки, но недостаточно компетентен в вопросах

укрепления и поддержания холистического здоровья, он не может осознанно, адекватно и эффективно их оказывать.

А. Фрейд, рассматривая общественный характер воспитания, подчеркивала, что педагоги выполняют «задание, которое определяет будущее». При этом она указывала на несоответствие между целями образования, которые ставит общество как заказчик перед учителем и способностями ребенка достигать эти цели. «Только тогда, когда станет ясно, какие цели согласуются с психическим здоровьем, а какие достигаются ценой этого здоровья, будет достигнуто большее понимание ребенка» [8: 334-342].

Сегодня трудно найти абсолютно здорового и гармоничного ребенка. Современные образовательные подходы и требования таковы, что большинство детей и подростков приобретает образование ценой собственного здоровья. С этой проблемой медики и педагоги столкнулись еще в XIX веке, когда в условиях массовой школы у детей стали отмечаться отклонения в состоянии здоровья. Гигиенист Ф. Эрисман [9] писал о «школьных болезнях», возникновение которых обусловлено обучением детей. К ним отнесли близорукость, сколиоз, анемию, неврастению. В. Сухомлинский, исследуя физическое и умственное развитие неуспевающих и отстающих детей, пришел к выводу о том, что у 85% детей главная причина отставания – это плохое состояние здоровья, какое-нибудь заболевание или недомогание, незаметное для врача и поддающееся лечению только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя [6].

Одним из парадоксов современного школьного образования и, что удивительно – дошкольного воспитания, является тенденция одновременно решать задачи, взаимоисключающие друг друга, а именно – интенсифицировать процесс обучения и при этом, сберечь здоровье детей. Отсюда – не всегда адекватный выбор форм и средств. Интенсификация образовательного процесса, его «интоксикация» чрезмерной информацией приводят к перенапряжению, накоплению неотреагированных эмоций, неразрешённых задач. Это истощает организм и личностные ресурсы, ухудшает здоровье. «Наиболее рациональным средством борьбы против чрезмерного физического и умственного утомления, является устранение вызывающих его причин» [9].

В современной образовательной среде, за редким исключением, игнорируются самоценность и самодостаточность детства, возрастные, гендерные, индивидуально-личностные особенности и возможности детей. Раннее развитие чаще всего превращается в аналогию традиционного школьного обучения. Учебная нагрузка намного превышает допустимые возрастные нормы. Несоблюдение требований психогигиены, нарушенное педагогическое общение приводят к психоэмоциональному перенапряжению, физическому переутомлению, которые проявляются в ухудшении психических функций, нарушениях сна, аппетита, головных болях, снижении иммунной устойчивости организма. Все это приводит к негармоничному развитию детей, затрудняет или искажает развитие многих психических и социальных функций, притупляет познавательную мотивацию. Также это негативно отражается на психофизическом состоянии и здоровье детей,

вызывает психосоматические и невротические расстройства, способствует «телесным расщеплениям».

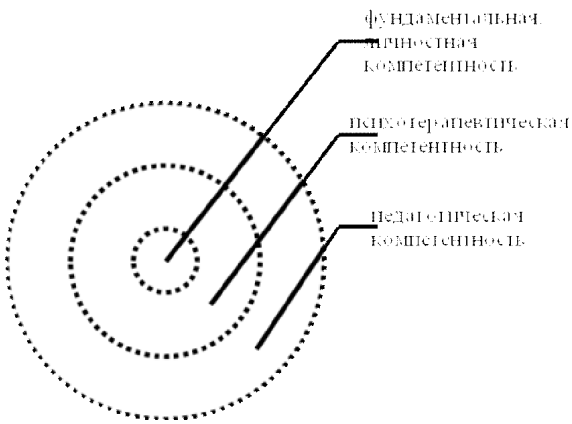
Как известно из медицинских исследований, более 70% болезней школьников носят психосоматический характер. Среди современных первоклассников медики регистрируют лишь до 30% практически здоровых детей. На время окончания школы их остается уже 6% - 8%. Особо «опасными» считаются 5-6 классы, когда повышенная учебная нагрузка совпадает с критическими изменениями в организме детей, связанными с половым созреванием. От 20% до 80% учеников общеобразовательных школ имеют патологии 2–4 систем организма сразу. Более чем у 90% учеников наблюдаются нарушения осанки и заболевания позвоночника. От 45% до 50% выпускников школ имеют серьезные морфофункциональные отклонения в состоянии здоровья, 40%–60% - хронические заболевания; треть из них из-за этого ограничены в возможности выбора профессии. Ухудшение здоровья детей отмечается на всех уровнях. Число здоровых в психическом отношении школьников снижается с 30% в 1-3 классах к 16% в 9-11 классах. Невротические и неврозоподобные состояния составляют 63 случая на 1000 детей. Стойкие психические расстройства регистрируются у 15% детей. Констатируется, что 15-20 % детей школьного возраста нуждаются в психотерапии. Частота неврозов от младших к старшим классам возрастает у мальчиков в 2 раза, у девочек – в 3,3 раза [2; 5 и др.].

В детстве нарушения психо-эмоционального здоровья больше, чем в другие возрастные периоды, связанны с окружающей обстановкой, в том числе, с образовательной средой. В. Бехтерев подчеркивал, что существует прямая связь между недостатком воспитания и развитием душевных расстройств, а также между развитием психоза и неправильным воспитанием [1]. Любое длительное патологическое действие на незрелый мозг может привести к осложнениям в психическом развитии.

Педагогам необходимо задуматься над тем, что часто в качестве «помощника» в деле воспитания они используют детский страх. Как замечала А. Фрейд, воспитатели часто апеллируют к страху ребенка, пользуясь его зависимостью, беззащитностью и слабостью перед взрослыми. Они установили границы и используют свою власть, чтобы усилить запреты. Постепенное формирование СуперЭго ребенка в процессе его взросления облегчает эту работу воспитателей. Их усилия объединяются против ребенка, который оказывается между двух авторитетов (внутреннего и внешнего). Такая дисциплина и послушание ведут ребенка к подавлению своих инстинктивных влечений и отсюда – к неврозам. Задача воспитания - найти правильное соотношение между ограничением инстинктов и их удовлетворением [8: 334-342].

«Педагог как психотерапевт», обладающий соответствующей компетентностью, умеет создавать благоприятные условия и бережно сопровождать целостное развитие учащихся в педагогическом процессе. Он осознает границы и эффекты своего педагогического вмешательства во внутренний мир ребенка. Поэтому он влияет так, чтобы не навредить, не усугубить неблагополучие, не ущемить права личности.

В своем докторском исследовании на тему «Педагогическая терапия в образовательном процессе» [3] мы предлагаем рассматривать психотерапевтическую компетентность педагога как синтетическое образование, которое объединяет фундаментальные (ядерные, личностные) компетенции, специальные психотерапевтические компетенции, релевантные педагогической деятельности и конкретные педагогические компетенции. (Рис. 1).



Они взаимодействуют, взаимообуславливают и обогащают друг друга. Их формирование происходит нелинейно, непоследовательно, в зависимости от внутренней готовности и запросов участников учебной группы.

Рис. 1. Модель терапевтической компетентности педагога

С целью формирования психотерапевтической компетентности педагога мы разработали, апробировали и внедряем специальную учебную программу. Она реализуется в двух направлениях: для воспитателей, учителей, социальных педагогов, психологов дошкольных и средних образовательных учреждений (семинар-тренинг «Педагог как психотерапевт») и для преподавателей высших учебных заведений (обучающий семинар «Психологические основы педагогического мастерства преподавателя»).

В качестве примера предлагаем учебную программу семинара-тренинга «Педагог как психотерапевт».

Задачи учебной программы:

- ✓ повышение психолого-педагогической компетентности воспитателей, учителей, психологов системы образования в вопросах сопровождения целостного развития учащихся в процессе (до)школьного обучения
- ✓ формирование навыков психологической профилактики и коррекции неблагополучий в педагогическом процессе
- ✓ практическое освоение концептуальных основ, методов и приемов педагогической терапии в образовательном процессе
- ✓ оздоровление педагога через осознание им своих внутренних ресурсов, профессиональных приоритетов и личностных особенностей, проявляющихся в педагогической деятельности
- ✓ гармонизация отношений педагога со своими детьми в собственной семье

Участие в семинаре создает для педагога возможность пережить опыт «помогающих» отношений. Отношения, разворачивающиеся между субъектами терапевтически обогащенного образовательного процесса (при сохранении всех его традиционных функций), сами по себе являются опытом роста и обучения (как для учащихся, так и для педагога). Если человек будет «затронут» этим опытом, он сможет распространить его на все сферы своей жизни.

Результаты обучения - показатели терапевтической компетентности педагога:

- ✓ умение осознанно и грамотно стимулировать, сопровождать целостное развитие и оздоровление ребенка в процессе (до)школьного обучения
- ✓ знание возрастных и психофизических особенностей развития с целью оптимального выбора и гибкого использования педагогического инструментария в процессе воспитания и обучения
- ✓ понимание причин возможных искажений в формировании личности и поведении детей с целью осуществления более экологичного, развивающего педагогического влияния
- ✓ знание способов педагогической коррекции и профилактики неблагополучий (в том числе, школьных неврозов) на основе этики и осознания границ педагогического вмешательства
- ✓ владение навыками диагностики (в том числе, телесной) с целью содействия личностной и школьной успешности детей
- ✓ умение оказывать своевременную и адекватную психолого-педагогическую поддержку (индивидуальную, групповую) в разных формах, понимание и прогнозирование ее эффектов
- ✓ умение реализовывать на практике индивидуально- и личностно-ориентированный подход, проявлять гибкость в мышлении и поведении
- ✓ обладание позитивной и целостной Я-концепцией, высоким уровнем рефлексии и мотивацией саморазвития
- ✓ владение педагогов навыками саморегуляции и самотерапии как способа профилактики профессионального выгорания

Программа состоит из **трех модулей**:

Модуль 1. Основы целостного развития учащихся в процессе (до)школьного обучения и воспитания

Сущность и стратегии целостного развития и сохранения целостного здоровья учащихся в педагогическом процессе. Результаты и эффекты одностороннего интенсивного интеллектуального развития .

Психомоторное развитие ребенка – генезис, возможные проблемные зоны. Возрастное созревание мозговых структур. Зеркальные нейроны в социальном познании и научении.

Формы и методы развития человека как целостной системы (тело - эмоции – интеллект) в педагогическом процессе.

Образовательная среда как возможный провокатор психосоматических нарушений у (до)школьников. Школьные неврозы и школьные страхи, способы их профилактики и коррекции.

Оптимальный выбор педагогического инструментария на основе учета возрастных и психофизических особенностей развития детей.

Методы диагностики индивидуальных потребностей, педагогической коррекции поведения и обогащения внутренних ресурсов детей в процессе обучения и воспитания.

Здоровьсберегающие разминки в педагогическом процессе. Правила использования упражнений для активизации сбалансированной работы мозга, внутренней и внешней координации.

Целостное развитие первоклассника - условие благополучной школьной адаптации и закрепления учебной мотивации. Сенсомоторная интеграция.

Задачи и способы подготовки ребенка к обучению в школе, помогающие сохранить его здоровье, стимулировать гармоничное развитие и успешное обучение.

Модуль 2. Коммуникация в образовательном процессе

Здоровые отношения как основа успешного обучения.

Вербальное и телесно-звуковое общение. Барьеры взаимопонимания.

О чем может говорить тело ребенка? Мышечный панцирь у воспитанников и педагогов.

Диагностика и коррекция неадекватных ожиданий, сценариев и стереотипов во взаимодействии педагога и ученика.

Психологические защиты и сопротивления в общении - почему это важно знать и учитывать педагогу. Способы реагирования на демонстративное, протестное, избегающее поведение детей и подростков.

Роль субъективного во взаимодействии педагога с детьми. Как и зачем различать объективное и субъективное в педагогическом процессе.

Влияние «внутреннего ребенка педагога» на общение с учениками и на стиль и методы педагогической деятельности

Возможные причины и виды «агрессивного» поведения детей. Профилактика насилия в образовательной среде.

Педагогические диагнозы. Профилактика и коррекция невротических феноменов: «обученная беспомощность», «оценочная тревожность», «самореализующееся пророчество» и др. Невротическое соперничество или здоровая конкуренция.

Условия и способы создания образовательной среды, комфортной для обучения, развития и самовыражения личности.

Модуль 3. Обучение, помогающее развитию

Равные возможности - разным детям в процессе обучения и воспитания. Индивидуальные траектории развития и обучения.

Природосообразный подход в образовании. К чему приводит борьба с природной организацией ребенка. Экология в обучении.

Достоинства и ограничения критического мышления. Методы развития многоконтекстного мышления.

Двуполушарное обучение как путь целостного оздоровления и развития креативности

Виды и формы оценивания. Может ли оценивание быть не травматичным, а терапевтичным?

Арт-терапия в образовательном процессе. Использование психотерапевти - ческих приемов на уроке с целью интеграции, самовыражения, развити я ученика и учителя, гармонизации их отношений.

Интерактивное обучение как терапевтический процесс. Жизненно важные (базовые) компетенции как результаты обучения.

Следует заметить, что родительский возраст многих участников семинара позволяет включить «проработку» интимных, личностных проблем, которые непосредственно влияют на эффективность в профессиональной деятельности. Это, например, обсуждение и последующая самостоятельная работа над вопросом: «учительский ребенок» - диагноз или?». Исследование собственных детско-родительских сценариев, позитивные эмоциональные изменения в ближайшем семейном окружении позволяют учителю выйти как педагогу -терапевту в более широкий социум (группу, класс, школу), создавая здоровьесберегающую среду.

Стратегической целью программы является подготовка педагогов к реализации терапевтического педагогического взаимодействия как эффективного пути оздоровления образовательной процесса посредством «запуска» или стимулирования саморазвития «Я - педагога как терапевта».

Цели и результаты обучения в виде целостной совокупности компетенций сформулированы на основе адаптированной к программе нелинейной таксономии учебных целей. Авторский подход состоит в целостном процессуальном подходе к определению компетенций (прежде всего, общих) как результатов обучения. В соответствии с ним, связь между результатами обучения (компетенциями) отдельных модулей является нелинейной и зависит от индивидуальной траектории обучения каждого обучающегося. В терапевтически ориентированном образовательном процессе и соответствующем поле отношений каждый учащемуся предоставляется возможность и присутствует вера в его способность самостоятельно интуитивно выбрать и «взять» для себя то, в чем он, прежде всего, испытывает дефицит (наиболее необходимое и важное для него на момент обучения), наметит собственную образовательную траекторию для обучения «на протяжении жизни» и необходимую стратегию изменений – соответственно будут формироваться или закрепляться компетенции. Широкий набор (веер) компетенций обусловлен принципами целостности и процессуальности.

Цель - помочь человеку (ученику, студенту, педагогу) внести в свою жизнь необходимые изменения. Изменения могут коснуться убеждений, способов познания, поведения, вытесненные переживания, восприятие самого себя или окружающего мира, затронуть поведенческую, эмоциональную и когнитивную сферы. Выбор здорового внутреннего «Я» всегда будет наиболее адекватным. Развитие и/или «реабилитация» в одной из названных областей в соответствии с эффектом «снежного кома» или «кругов по воде» обязательно приведет к глобальным конструктивным личностным изменениям, вызовет устойчивые изменения в многочисленных сферах жизни личности. Компетенции являются непрерывными и развиваются как в обучении, так и в личном опыте. Искусство и мастерство педагога как терапевта – это постоянный процесс, а не конечное состояние. Поэтому обозначенные в программе компетенции носят проективный

(перспективный) и одновременно, идеальный характер. Это скорее вызов, а не фиксированный результат. Отдельные измерительные диагностические процедуры (опросники, тесты) могут продемонстрировать объективированные промежуточные результаты «среза» знаний, умений или навыков, но не смогут выразить целостную картину холистического субъективного развития личности.

Наиболее ценными в программе являются «отсроченные результаты обучения», которые проявляются в дальнейшей профессиональной деятельности, в состоянии и динамике холистического здоровья самого педагога и его учащихся.

Например, педагоги, прошедшие обучение, в качестве профессионально-личностных «приобретений» называют: *«умение выслушивать собеседника, стараясь понять его позицию и уважая его мнение; навыки проведения физических упражнений на восстановление работоспособности»; «познание новой информации через собственное тело, ощущения»; «осознание, что надо чаще прислушиваться к себе, к своим потребностям, сигналам тела – тогда смогу быть эмпатичнее и терпимее по отношению к детям»; «начала проявлять интерес к ощущениям своих коллег и учеников, что заставило меня пересмотреть стиль поведения и обучения»; «осознала важность целостности тела и сознания»; «поняла необходимость обращать внимание на психосоматическое состояние детей»; «живое общение, обсуждение и обучение с включением тела, интеллекта, эмоций помогло мне понять необходимость перенести такое целостное и живое взаимодействие в класс»; «я научилась слушать и слышать»; «мне стало легче работать с детьми, которых я раньше не до конца могла понять»; «открыл для себя важность тела и телесности в педагогической профессии»; «научилась диагностировать состояние психомоторного развития ребенка и подбирать методы педагогической коррекции при необходимости»; «на себе прочувствовала эффекты правополушарного и левополушарного обучения, что позволило обогатить учебный процесс на уроке»; «близость к окружающей среде, природе (то, чего не хватает в школе) – обязательно постараюсь использовать это в своей практике»; «на основе изученного материала я пересмотрела поведение некоторых своих воспитанников и это изменило мое отношение к ним»; «мне захотелось делать здоровьесберегающие упражнения самой и вместе с учениками»; «такой тренинг необходим всем педагогам: для себя, познания себя и своего тела, умения жить целостным организмом; для профессионального роста»; «увидела окружающий мир с его непосредственностью, индивидуальностями и поняла необходимость учитывать это в своей работе»; «я почувствовала, что нужно, прежде всего, самой меняться, а именно – отношение к себе самой. Тренинг открыл мне глаза на саму себя».*

Следует подчеркнуть, что предложенный курс по своим целям, формату обучения и возможностям не заменяет групповую психотерапию, социально-психологический тренинг в любой его модификации. Хотя педагоги – это та категория профессионалов, которые, прежде всего, нуждаются (осознают они это или нет) в том, чтобы им была предоставлена возможность пережить опыт осознанного (профессионального) бытия и погрузиться в среду заботливых и

продуктивных отношений. Поэтому педагогическая терапия осуществляется по косвенному, опосредованному запросу – через восполнение образовательных дефицитов отрегулировать личностные напряжения. Этот опыт поможет им оздоровить свое взаимодействие с учениками и в собственных семьях.

Литература/Reference

1. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. Петроград: издательство «Время», 1923. - 40 с.
2. Дорошкевич М.П. Неврозы и невротические состояния у детей и подростков: (Медико-педагогический анализ механизма развития и рекомендации по профилактике). /М.П.Дорошкевич, В.В.Калюжный. Мн.: Беларусь, 2004. -203 с.
3. Лыкова В. Педагогическая терапия в образовании (предпосылки и основания): Монография. –Киев, 2009. -676 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. -352 с.
5. Психология здоровья. /Под ред. Г. С. Никифорова. –СПб.: Питер, 2003. -607 с.
6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям –К.: Радянська школа, 1974. – 287 с.
7. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. -288 с.
8. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Т.1. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 400 с.
9. Эрисман Ф. Переутомление, мозговое переутомление учащихся //Избранные произведения.— М.: Медгиз, 1959, С. 216—223.

Траектория на социализацията при липсата на семейна среда

д-р Десислава Стоянова, гл. ас.
Факултет „Природни и обществени науки”
Русенски университет „Ангел Кънчев”

Trajectory of socialization in the absence of a family environment

Dr. Desislava Stoyanova, Assist. Prof.
Faculty of Natural and Social Sciences
Ruse University “A. Kanchev”

Abstract: *Enlarging the parameters of social isolation concerning disadvantaged children becomes more and more serious and alarming trend.*
In this particularly applies to specialized social institutions for raising and educating children deprived of parental care, which composition in recent years has significantly increased and children are present in all risk groups, a significant proportion of them come there because of the inability of the families to take care for them.
The social isolation put disadvantaged children in a simply material, socialization and educational aspect.
The complex and multiplier process of integration of the groups of disadvantaged children should not be regarded as a unilateral striving for social incorporation, in which are involved the institutions themselves, the pedagogical staff who serve them and the relevant authorized instances with such activity. For its effective and adequate function is necessary an active, complex interaction between them and the society, the non-government organizations, the government and the components of the educational system.
Keywords: social isolation, deprived, social incorporation, educational system

Концептуални и терминологични параметри на социализацията

В теоретично отношение до момента съществуват множество научни хипотези, както за същността на социализационния процес, така и за неговите механизми на реализация.

Социализирането представлява едно от най-сложните и многоаспектни явления в развитието на човешкото общество, притежаващо целеви характер и реализирано както чрез институционализирани, така и чрез неформални средства, с които социумът разполага.

Като основна специфична черта на социализацията се определя нейната непрекъснатост, при която съществено място заемат социалното учене (научаване), социалното обучение, усвояването на социални роли и поведение, както и формирането на устойчиви позитивни обществени нагласи.

В теоретично отношение могат да бъдат разграничени два основни подхода при определяне същността на социализацията:

- според първия подход водеща роля при социализирането на индивида имат генетичните фактори (биологизаторско направление);

- вторият подход за определяне същността на процеса акцентира върху ролята на социалните фактори и в частност върху въздействието на възпитанието и социално – икономическите условия като компонент на социалната среда за социализирането на индивида.

Понятието социализация е въведено от френския социолог Емил Дюргхайм, за да охарактеризира процеса на социализирането на човека, формирането на личността и зависимостта от обществените условия. През 60-те години това понятие получава голямо значение в хода на осмисляне от науката за възпитанието на ролята на социалната среда при изграждането у подрастващите на социално приемливи поведенчески модели.

Впоследствие се появява тенденцията за равнопоставянето на възпитанието и социализацията, която отзвучава с публикуването на общопознатата дефиниция на Гойлен и Хурелманов в първото издание на наръчника за изследване на социализацията [29] а именно, че социализацията се разбира като процес на изграждане и развитие на личността като резултат от взаимодействието и със социалната и материалната околна среда.

При опита си за изясняване на същността на понятието "социализация" Херберт Гудиънс [4] разграничава отделни фази на социализационния процес, окачествени като първична, вторична и третична.

Авторът смята, че "социализацията" се подчинява на възпитанието понятийно логически, защото с “възпитание се означават мерките и действията, чрез които се прави опит да се оказва влияние върху развитието на личността чрез други личности, за да бъде поощрена тази личност според определени ценности и мащаби… или с други думи – съзнателно планирано въздействие”.

По отношение най – важните теории и резултати свързани със социализацията, в своя обзор по проблема Гудиънс очертава *два основни вида теории използвани от изследователите: психологически (базови) теории и социологически теории. От психологическите теории особен интерес представлява “Психологията на ученето и поведението”, която разглежда ученето в контекста на класическия бихевиоризъм, тоест като създаване на възбуждащо реактивни връзки.* Поведението в този случай се обяснява като резултат от реакцията на човека на импулсите на околната среда. Подобна трактовка на проблема за детерминантите на ученето и поведението изключва влияния на генетично равнище или влияния от вътрешни индивидуални процеси на съзряване. Тази теория изследва поведението като преработка на опит от влиянието на околната среда. Централните концепции

тук са “класическото кондициониране” и “оперантното кондициониране” (синоним на инструменталното учене) [4].

Критичните позиции на Херберт Гудиънс спрямо някои от постановките на теорията, са отправени по посока на схващането, че тя представя един “твърде механичен модел на човешкото поведение и учене”. Авторът посочва, че “вътрешнопсихичните процеси се причисляват към невъзможността за изследване - “черна кутия”, при което се изследват само краткотрайни резултати от ученето, които нито водят към модел на развитие в смисъла на онтогенезис а на човека, нито към един по- обемен модел на личността” [4;36].

Проследявайки еволюцията в теорията за ученето и поведението Гудиънс отчита приносът на Бандура (1977) [23] в изясняването на същността и механизмите на модела на учене, като обобщава твърдението, че приемането на даден модел на поведение не е проста имитация, а изработване от личността на имплицитна конструкция на поведението на другите и акцентира върху човешката лична активност и когнитивната преработка при избора на моделите за собствено поведение.

Във връзка с постановките на Пиаже [31], оформящи теорията за когнитивната психология на развитието, Гудионс отбелязва, че в този случай околната среда се разбира само като един вид медиум за развитието на личността.

Ученият се солидаризира с изводите на Колберг [4], че от особена важност е качественото изграждане на социалната околна среда за достигане на по – висока степен на морално развитие.

Второто значимо концептуално направление насочено към формирането на дефинитивна яснота при изучаването на социализационния процес са социологическите теории.

Първата социологична базисна теория е структурно – функционалната теория с основоположник Талкот Парсънс [2]. При изграждането на структурно – функционалната теория Парсънс си поставя задачата чрез структурно – функционален анализ да обясни как функционират социалните процеси в разграничените от него субсистеми и процесите за обмяна между субсистемите за стабилността на общата система. Според теорията, социалното действие на индивида не настъпва изолирано, а винаги в определени констелации и специфични връзки. Същевременно Парсънс диференцира няколко системи: в *органичната система* на човешката личност той смята за основни физиологичните функции; *психичната система* има за задача да насочи движещите енергии на човека в обществено приети стереотипи. За обяснение на тази част от теорията си Парсънс се позовава на психодинамичната теория за развитието на Фройд. Според автора *социалната система* обхваща “мострата” на отношенията между действащите, тоест ролите, в които се интегрират, позовани един на друг, като за най – обхватна система се счита тази на обществото. Решаващо при срастването с обществото е изучаването на ролите. В ролите се конкретизират нормативните очаквания, които се отправят от членовете на социалните групи към действащите.

Процесът на социализация се определя от Парсънс [2] като процес на приемане на нарастващ и все по - диференциран брой роли, чрез които човекът

възприема нормите и ценностите на околната среда така, че те да се преобразуват в цели и мотивиращи сили на собственото му действие. С приемането на ролите в системата на личността става възможно действието на хората да бъде предвидено. Това съгласуване между системите организъм, личност и общество цели повече или по-малко стабилни състояния на равновесието, при което социализацията се явява основен механизъм за стабилизиране на равновесието.

Гореизложените постановки за структурно – функционалната същност на социализацията са подчинени на концепцията за едностранното приобщаване на личността към обществото, тъй като зрялата личност е отражение на обществената структура: "Човекът не се възприема като активен участник и строител на своята околна среда, а стои против едно свръхмощно общество, на чиито въздействия той не може да противостои" [2;39].

Извън полето на чисто теоретичните обосновки за нейната същност и механизми, като терминологично понятие "Социализацията" се интерпретира в контекста на нейната многоаспектност, откъдето произтича и поливариантността при концептуалното ѝ дефиниране.

Изследвайки социализацията като категория на педагогическата социология М. Андреев [1;66] обръща внимание, че "когато пристъпваме към анализ на този феномен, първата и основна ръководна мисъл трябва да бъде мисълта за сложния междудисциплинарен характер на проблемите, с които се сблъскваме."

Показателни за широкият обхват и мултидисциплинарният характер на съдържателните параметри на разглеждания конструкт са съществуващите обобщени определения, според които социализацията се свежда до следното:

- ✓ усвояване, интериоризация (интернализация) – (Ж.Пиаже) [31]; придобиване на опит и знания за съществуване в социума и включването в минимума обществени отношения;
- ✓ "влияния на средата като цяло, които приобщават индивида към участие в обществения живот, учат го да разбира културата, поведението, да утвърждава себе си и да изпълнява различни социални роли" [2 2;51];
- ✓ представлява "двустранен диалектически процес, при който човешкото същество с определени биологични заложби или предпоставки усвоява предавания му от хората социален опит и културни ценности, само` ги създава и използва, придобива качества, необходими за жизнена дейност в обществото и активно ги проявява" [10;213] ;
- ✓ адаптация към система от ценности, норми и отношения или като процес на очовечаване на човека;
- ✓ формиране на социалното в човека, което съвпада с формирането на личността и намира израз в поведението на личността в обществото при възпроизводство на съществуващите социални структури (теория за личността);

По отношение процесуалната страна на понятието се счита, че социализацията представлява интраиндивидуален, интериндивидуален и биосоциален процес.

Биосоциалната детерминанта характеризира социализацията като сложно единодействие от влиянието (силата, присъствието, интензитета на въздействие) на

социалната среда и закономерното съзряване на човека като биологичен организъм, психика и социална идентичност (полово-ролева).

В интрапсихическата си същност социализацията се разглежда като процес на единодействие между усвояването (интернализацията) на единици социален опит и неговото претворяване в действия, поведение, стил на живот.

В интерперсонален план социализацията отразява процесите на комуникация на личността в обществото. Обществената действителност предявява задължения, изисквания, очаквания, а индивидът отговаря с отношение, отговорност, активност.

Посочените маркери са използвани като базисен идентификатор за изясняване механизмите на разглеждания феномен при формулираното от В. Момов [12;52] обобщено определение което гласи, че ”същността на социализацията, като формиращ механизъм на обществото може да се разбере при условие, че личността се разглежда едновременно като обект и като субект на социално въздействие. В широк смисъл понятието социализация е процес на формиране на социалната активност (разглеждана като качество на човека) и нейната реализация (разглеждана като функция на човека). По този начин социалната активност изпъква не само като резултат, но и като фактор на социализацията.”

Друг аспект от дефинирането на процеса е неговото съотнасяне с процеса на възпитанието.

Според едни от схващанията социализацията е по-широко понятие от възпитанието, а други отъждествяват двете категории и ги определят като синоними, изхождайки от постановката, че възпитателния потенциал на всяко общество е ориентиран към формирането на социално приемливо поведение и начин на живот на подрастващите поколения, а този процес се покрива със същността, съдържанието и посоките на протичане на социализацията на всеки отделен индивид.

Възоснова проучването на специализираните изследвания в тази област, Л.Димитров [5;18] определя социализацията като двуединен диалектически процес, който включва както усвояването, така и създаването на социален опит и културни ценности, при който се развива и усъвършенства човешката социално – биологична природа: ”процес на очовечаване на човека по време на филогенетичното и преди всичко на онтогенетичното му развитие, в резултат на активното взаимодействие между отделният човешки индивид и окръжаващата го среда, крайният продукт от което е човешката личност”.

С основание авторът подчертава, че социализацията е глобалният социален процес на създаването на човека, като водеща и направляваща роля при неговото протичане има съзнателното, целенасочено осъществяваното в широкия смисъл на думата възпитание, което е иманентна част от този процес. Оттук и основанията социализацията да се разглежда като изходна категория по отношение на явлението и процеса на възпитанието и съответната теория за него.

Двата конструкта са взаимосвързани и обществено обусловени, обхващат въздействия и отношения, реализирани чрез сходни фактори още в най-ранния етап от развитието на индивида –детството.

Развитието на отношенията между детето и социума предполага предварително фиксирана и зададена от социума цел, обективирана в усвояване и практикуване от страна на детето на определени социални отношения, чрез което да се развие и формира от него личност, способна да участва в тези отношения на равни начала с другите индивиди и в съответствие с нормативните и традиционни изисквания на социума.

По време на своето социализиране детето усвоява определени навици и умения, които функционират като ограничители на неговите импулси и физиологични реакции, с което се цели създаването на поведенчески модели, защитаващи обществената цялост и безопасност. Социализацията регламентира облика на идеалната личност, чрез което от една страна у детето се създава и в известна степен удовлетворява потребността от любов и приемане, а от друга стремежът към идентификация на личността с идеални ценности подпомага саморегулацията на реда и установеностите от страна на самото общество. Процесът на интериоризация (превръщане в личностно значими) на обществено приетите норми и ценности притежава своя специфика и етапи на протичане, които са възрастово детерминирани и очертават базовите параметри от траекторията на личностовото развитие.

Траектория и механизми на социализационния процес в детска възраст

Процесът на социализация по своят характер е продължителен, дори перманентен, водещ началото си от най-ранна възраст когато от особена важност е все още неосъзнатата от детето емоционалната връзка между него и възрастния.

В началните етапи от развитието на детето “социалните отношения”, които то реализира са ограничени и локализирани главно около задоволяването на елементарни потребности, а действителни релации с обществото възникват с появата на първите феномени на самосъзнанието.

По своята същност човешкото самосъзнание е резултат от социалното учене, от интериоризацията на социалните ценности и усвояване на обществения опит, както и от степента на включеност на индивида в социалните отношения, което означава, че социализацията условно може да се проследи в етапите на социално научаване и осъзнаване на себе си като активен социален индивид. Това схващане подтиква множество изследователи към по-обхватно проучване на проблема за нейният генезис и към изучаване механизмите за превръщане на водещите социални норми и културни еталони във вътрешно индивидуални осъзнати ценностни ориентации и модели на поведение.

Според Е. Ериксон [8] този процес (на интериоризация и обща социализация) се детерминира от определени фази, обхващащи осем цикъла от живота на човека:

Младенчеството като първа фаза формира у детето “базово доверие” към средата и реалния свят, но ако тази формация не възникне, индивидът остава с трайно чувство за недоверие, враждебност и тревожност, прерастващо в негативни психични качества.

От гледна точка на дейностния подход за Д.И.Фельдшейн [19] всеки етап от онтогенезиса на индивида е специфичен по отношение на социалното му развитие: още през младенческия период е налице в определен смисъл позицията “Аз” в обществото”, което води детето към интерес и разбиране на наличието на “другите”.

В края на първата година протича рязък преход от интимно – личностното общуване, смисълът на което се състои (по М.Лисина) [11] в обмен на положителни емоции, към предметно – манипулативна дейност: възникват така нареченото обективно отношение към света, детето овладява конкретни с пособи за действие с предметите и във връзка с това се развива речта му.

През втората фаза (ранното детство) се развива чувството за автономност и собствена ценност, нарастват самостоятелността, отговорността, чувството за ред, извършва се подготовка за интериоризация на обществените ценности.

В тази възраст (от 1-3 години) е налице стремежът на детето да излезе извън пределите на непосредствените, всекидневни отношения, да усвоява нови роли и в този смисъл да се подготвя за прехода към нова социална позиция – характерна е социалната категоризация (А.Валон, Дж.Брунер), разделението на групи “ние” и “те”, а вътре в групата на “ние”, “аз”, и “другите”.

Към третата година завършва първият цикъл на запознаване на детето със света на хората, фиксирано е новата му социално положение, отделен е “Азът”, осъзната е собствената индивидуалност, детето “става себе си в позицията на субект”, започва ново равнище на социално развитие, когато не само обществото определя отношението си с детето, но и то като отделя своето “Аз” сред другите, стреми се да приближи себе си към другите, активно съдейства на тези ситуации – овладява социален опит, социалната същност на действията, причинно – следствените връзки в поведенчески и социален аспект.

Третата фаза е игровата (5-6 години), която се характеризира като период на развитие на инициативата, готовността за участие в дейността на близката среда, усвояването на различни роли и възприемането на игрите с правила.

Показателно за шестата година е умението на детето да приеме позицията да другия и да отчете не само своята, но и чуждата гледна точка, появява се ориентация към обществените функции на хората, нормите на поведение и смисъла на дейността им, качествено се променя ценностната ориентация на детето, за да достигне след шестата година до постепенно осъзнаване на своето място в кръга на обществените отношения и новите равнища на социално развитие.

През етапа на училищната възраст се развиват качества като ефективност, предприемчивост, целенасоченост, готовност за труд и компетентност. Недоразвитието на тези качества отчуждава детето от участие в социалните отношения и го изолира, като създава у него трайно чувство за малоценност и отхвърленост.

Шестата фаза (младост) е време за развитие на личностни качества, свързани с проявата чувства (любов, привързаност, приятелство).

Следващите фази на развитие според Ериксон са зрялата възраст и старостта, през които се разгръщат новообразувания като грижа за другите, готовност за предаване на опита, продуктивност и стремеж към постижения, чувство

за изпълнен дълг и мъдрост. Концепцията на Е. Ериксон проследява и отразява развитието на човешкото самосъзнание като основа на социализацията в социално – исторически аспект, а това подчертава значението на средовото влияние върху развитието на личността.

Извеждането на социума в позицията на водещо звено в процеса на социализацията дава насока на изграждането на социогенетичните концепции за развитието на човека.

Според множеството автори, привърженици на социогенетичния принцип, човешкото поведение и дейност са функции на личността и средата, а социализацията се свързва с изменението на отношенията между детето и средата.

Анри Валон [3] описва етапите на детското развитие като сложен процес, в който когнитивната еволюция е само един от личностните аспекти (физически, поведенски, социално – личностни и други).

Той диференцира седем етапа в процеса на социалното съзряване, в чието начало е стадия, наречен "импулсивен" (поради рефлекторния характер на детските реакции), който протича от раждането до навършване на шест месечна възраст.

От десетия до четиринадесетия месец протича "сензомоторния" стадий, представляващ според А.Валон форма на практическо мислене. Изграждането през този период на връзки между предметите и движенията, които се фиксират и усвояват от детето спомагат за извършване все по – целенасочени и ефективни действия с елементите на предметната среда.

Преди това (между 6 и 10 месеца) завършва вторият етап от процеса, наречен от автора "емоционален" и характеризиращ се с увеличаване на емоционалния репертоар, използван вместо езиковите форми на общуване.

Следващият стадий – "проективният"(от 14 месеца до 3 години), се свързва с прохождането и развитието на речта и представлява етапа, осигуряващ на детето по – голяма автономност и изследователска свобода, а заедно с това и определена независимост спрямо предметната среда.

Особено важен е петият етап, наречен "персоналистки", в който се открояват три важни момента. Към третата година на онтогенезиса започва така нареченият етап на противопоставянето, през който усилено се развива собственото Аз. Противопоставяйки се, детето се научава да се различава от останалите, като формира значителни възможности за анализ на средата и обектите.

В периода на "нарцисизма" (към 4 години) детето се стреми да поема отговорности и да следи за своите действия. В този период настъпват значителни познавателни промени, особено в сферата на възприятията и анализа на обектите.

След петата година настъпва периодът на "подражанието", през който детето се идентифицира с избрани от него персонажи и проявява интерес към изпълнение на социални роли предимно в рамките на игровата дейност.

Мисленето в края на "персоналисткия" етап все още е синкретично и ориентирано към анализ – синтез на отделни обекти (детайли), а не към установяване на причинно – следствени връзки. В края на предучилищната възраст детето попада в сферата на нов за неговата личност тип социални отношения, които

налагат необходимостта от по-висока активност, наличие на знания и умения за пълноценно участие в тях.

Шестият, “учебен” етап от онтогенезиса А. Валон отнася към периода между 6 и 12 години, когато детето се “обръща” към външния свят и навлиза в отношения извън рамките на най-близкото социално обкръжение. Значително се развива неговата самостоятелност и независимост.

В периода на половото съзряване се наблюдава известна ретроспективна интровертност, насочена към анализиране същността на своето “Аз”, значението на сложните явления от реалната действителност, битийността и собственото положение в социалната среда. На този етап е налице обективното условие за уравновесяване на индивида със средата, оценявано от него като разбиране на необходимостта от съобразяване на собственото поведение със социалните предписания и изисквания на възрастните.

Освен проблемът за периодизацията на социалното развитие, базов компонент при изучаването на феномена "социализация" се явява изясняването на ключовите механизми, чрез които тя се реализира и протича. Теоретичните разработки в тази насока са конкретизирани около въпросите: Как точно се осъществява превръщането, персонализацията на социокултурните маркери в индивидуално-личностен план и Как би могъл да се управлява процесът на интериоризация?

Отговорите на тези въпроси според множество автори се коренят в концептуалните трактовки за ученето и научаването, застъпени в психологическите теории за рефлексивността.

Изхождайки от основополагащата теория на Б. Скинър за оперантно и инструментално условните рефлекси, Алберт Бандура и Ричард Уолтърс [16;56-57] разглеждат отношението стимул-реакция и свързаните с него процедури от последователни стадии на приближаване към желаното поведение като особено ефективни в случаите когато стимулът, предизвикващ реакциите в някои отношения отразява желаното поведение, вече усвоено в репертоара на детето.

Безспорно пътят на последователно поетапно стимулиране и подкрепяне на желаното поведение е определящ при неговото формиране, но в случаите в които подобен социален тренинг не е в състояние да предложи и стимулира проявите на качествено ново за индивида социално поведение, като естествен инстинктивен процес за интериоризация се налага имитацията.

Имитационният способ като стратегия при поведенческата адаптация, мултиплициран във времето и в комбинация със съответните подкрепления, подпомага развитието на способността на индивида за съзнателно регулиране и контролиране на собственото поведение в процеса на общуване. Самият процес на общуване се възприема като следващото стъпало в "еволюцията" на механизмите за усвояване на желаното поведение. За качественото протичане на комуникативния акт и достигане на краен резултат, удовлетворяващ в еднаква степен участниците в него е необходимо и присъствието на прогностичен елемент, посредством който комуникантите са в състояние предварително, в началото или в хода на комуникативната ситуация да анализират, оценяват, променят и предвиждат както

собственото си поведение, така и всички възможни комбинации от поведенческите стратегии на останалите участници в междуличностното общуване. В този смисъл теорията за взаимозависимостите на Харолд Кели и Джон Тибо [16;61] обединява прогностично-комуникативните и сугестивно – поведенческите центрове на междуличностното общуване като социализационен механизъм, а разработената от тях матрица и нейната типология засяга в голяма степен и неговата педагогическа трансформация, особено що се отнася до избора на стил на общуване и преодоляването на проблемни ситуации.

Матрицата на взаимозависимостите е представена от двамата автори като диада, служеща за описание на способът чрез който двама души регулират взаимното си поведение в процеса на тяхното взаимодействие. Този способ се определя по пътя на установяването на важни за взаимоотношенията образци на поведение, към които всеки от партньорите може да се придържа, а така също и по пътя на оценяване на последствията от всички възможни комбинации на техните модели на поведение.

Всеки елемент от матрицата характеризира възможно междуличностно събитие. Ходът на отношенията между партньорите може да бъде описан с помощта на последователност на отделните елементи, чрез които то протича.

Матрицата на взаимозависимостите играе важна роля в анализирането и разбирането на диадата.

От една страна, тя отразява различните способи с които психологическите и ситуативни фактори въздействат на общуващата двойка. Моделът на взаимозависимост отразява тези умения, потребности и оценъчни критерии, които всеки един от партньорите привнася в диадата, а така също и маниера, начина по който тези два различни човешки характера взаимодействат един с друг. Моделът в еднаква степен показва външният източник, целевите и външни ограничения, в рамките на които те си взаимодействат.

От друга страна, матрицата на взаимозависимостите описва общите и индивидуални проблеми, с които двама души се сблъскват в своите отношения и някои достъпни средства за тяхното преодоляване. Както отчитат и самите автори, тя представлява изключително полезен концептуален метод при прехода от психологическите и ситуативни базисни междуличностни взаимоотношения към характеризиране на процесите на общуване и структуриране психологическия алгоритъм за успешно достигане на комуникативната цел.

В ранните разработки на Тибо и Кели [16] по проблема за диадичните взаимозависимости се диференцират две основни разновидности на матричния модел: субективна и обективна матрица, имащи отношение към прогностиката на типовете поведенчески реакции в диадата.

Субективната матрица е представена като особено ефективен метод за изготвяне на краткосрочни прогнози относно вариантите на поведение в ранните формиращи стадии на взаимоотношението. Обективната матрица се определя като способ, чието предназначение е обезпечаването на база за дългосрочно прогнозиране на поведенческите модели и вероятностите за благоприятен ход на взаимоотношенията.

Съвкупността от двете форми на матрицата съставя пълната ефективна матрица, чрез която става възможно цялостното прогнозиране на поведението на членовете на диадата.

Авторите разграничават две групи фактори или процеси в състава на ефективната матрица, а именно: група от причинни фактори, образуващи зададената основна матрица и групи процеси, определящи нейният модел и способстващи за нейното преобразуване като резултатът от това преобразуване, всъщност е самата ефективна матрица. Двете групи процеси функционират последователно във времето, при което втората група се базира на резултатите от действието на първата. В теорията за ефективната матрица особено важно в структурно и функционално отношение се явява присъствието на понятийния конструкт "зададена матрица".

Това понятие се детерминира като определен от факторите на обкръжаващата среда институционалните и личностни фактори подвид на ефективната матрица, като нейното “задаване” се определя от разбирането, че вариантите на поведение и резултатите от него се контролират от външни за самото междуличностно отношение фактори. В резултат всеки елемент на матрицата - всяка допирна точка или успоредно поведение - е зададен, предвиден като взаимоотношение по силата на въздействието на социалното и физическо обкръжение и съответните качества на двете лица.

За по-пълно изясняване същността на зададената матрица е необходимо да подчертаем, че между нея и поведението, което тя определя не съществува тясна причинна връзка. Реагирайки на различните страни в модела на зададената матрица, участниците в диадата фактически я трансформират в нов вид матрица – ефективна, която вече се намира в тясна връзка с избора на поведенческите им стратегии.

Концепцията за процеса на трансформация дава възможност за анализ и описание на важните социални детерминанти на поведението (социалните ценности и социално – времевата организация на поведението), както и придвижването от равнището на индивидуалното поведение към по-сложни социални явления като социално значимата мотивация и доброволното подчиняване на установени системи от правила, роли и норми на поведение.

Общуването, изборът на социални роли и варианти на поведение, особено в малки по състав групи, се определят в голяма степен от интензивността и качеството на междуличностния обмен, който в контекста на разглежданата от нас теория представлява базов компонент на зададената матрица, интегриращ класифицираните от авторите нейни източници, а именно обкръжаващата среда и личностната специфика на партньорите в диадата.

Междуличностният обмен в същото време функционира като основен източник на информация, емоционална експресивност и емпатийност за участниците в междуличностното общуване.

Социалният обмен стои в основата на взаимозависимостите и опосредства трансформацията на зададената матрица в ефективна. Промяната в поведението на отделният член на малката група, влиянието му върху изменението на цялостния и

статус, както и взаимозависимостите с рефлексия върху отношенията между две или повече равнопоставени групи са едни от основните проблеми, изследвани от американският социален психолог Леон Фестингър [16] при създаването на теорията за когнитивния дисонанс, като компонент на социално-психологическите теории за когнитивното съответствие.

Теорията за когнитивния дисонанс е изградена върху две основни хипотези.

Първата от тях гласи, че наличието на дисонанса, изразен в психологически дискомфорт провокира личността към непрекъснати опити за неговото намаляване и предизвикване на консонанс, а втората конкретизира схващането, че при установяване на дисонансното сътояние, в сремежа си към намаляване силата му на проявление, индивида активно избягва ситуации и информация, които очевидно предпоставят нарастване и изостряне на психическия дисбаланс [16;97-109].

Като изходна точка при изследване на стимулите, равновесието в групата и общите мотиви при спазването на вътрешногруповите норми, Фестингър приема базовите теоретични и експериментални разработки на Скинър (за условно-рефлескивното поведение, производно на подкрепленията) и Хоманс (за устойчивостта на поведението на членовете на групата и социалното управление) [16;97-109]. Като цяло, разглежданата теория (на Фестингър) визира психическите състояния на личността, определени от наличието или отсъствието на вътрешно равновесие, следствие от сблъсъка или хармонията между конкретния индивид и външните социални фактори.

Интерес за настоящата разработка представляват и задачите на възпитанието, разгледано като социален процес и по-конкретно – превръщането на външно наложените поведения в средство за себеутвърждаване. В този процес индивидът постепенно овладява социализиращите въздействия, но за достигане до етапа на превръщане е необходим и процес на интериоризация. Интериоризацията (интернализацията) според Ryan, Connel, Deci, (1985) [32] преминава през няколко равнища: най – ниско равнище – външна регулация - външна принуда; второ равнище – проектирана върху себе си регулация (прилагане на самокритика или самоодобрение) и трето равнище – идентификация, при която усвоените еталони за оценка се приемат за собствени ценности и цели, поради което съответните поведения се възприемат като детерминирани от самия индивид и независими от външна принуда; последно равнище – интеграцията, при която всички идентификации на индивида са обединени в последователна, непротиворечива йерархия. Наличието й позволява автономен избор на действие и поведение.

Някои автори- Л. И. Божович, Л. С. Виготски [8] разглеждат социализацията като диалектическо единство (конвергенция) на социалното и индивидуалното. Л.С.Виготски прибавя към разработките на Е. Ериксон и А. Валон за значението на когнитивните субструктури, на човешката култура, на близката социална среда и отношенията в нея за социализацията на индивида, своя поредица от свързани помежду си идеи, първата от които е идеята за диалектичното единство на два относително автономни, но взаимосвързани компонента на развитието – натуралният и социалният.

Според Виготски културното развитие на детето предполага конвергенция на тези два плана, тяхното сливане и взаимна обусловеност. Когато те съвпадат и се покриват на всеки етап от развитието, то има конвергентен характер, а когато тези два плана не съвпадат, развитието е раздвоено, дивергентно. Дивергенция в развитието наблюдаваме в случаите на когнитивни, социални или общо психически отклонения от този процес, при които етапите на социален и биологичен растеж не съвпадат и се разминават.

Когато на определен етап от формирането на човека разривът между двата плана на развитие нарасне значително, дивергенцията има добре изразен негативен характер и се проявява отчетливо в културната сфера, като тип дефицитарност. Освен диференциацията на биологичното и социалното в развитието на социализацията на индивидите Л. С. Виготски изследва още една важна релация- между психичното и социалното.

В образувалата се диалектична система (триадата биологично – психично – социално) при конвергенцията на тези два плана на развитие протичат процесите на така наречената естествена социализация, представени като навлизане в културата. Това навлизане се проявява като следствие от социални (междуличностни) релации в единство с психическите процеси на съзряване на личността.

В процеса на естествената социализация се осъществява постепенно проникване на индивида в културата, благодарение на неговото включване в определен тип социални отношения. В резултат от съвместните действия с “другия човек” индивидът усвоява “знаковите белези на културата”, осъществява се тяхното интериоризиране и формиране чрез разгръщането на собствената му психика. В случаите на дивергенция в развитието на детето се наблюдава двуплановост на този процес.

Биологичното в сферата на индивидуалните качества съзрява в рамките на известни възрастови етапи, а психичните свойства не се изграждат, имат изразена дефицитарност или акселерират.

Най-често за развитието от дивергентен тип има значение увреждането или ретардацията в съзряването на познавателните функции на индивида, без чиято адекватна реализация той не може да усвои “културата” в нужния обем.

Дивергентното развитие може да се прояви и като следствие от дефицит на социални отношения, чрез които индивидът усвоява съдържанието на културата. Попаднало в неадекватни за степента на психическото си развитие социални отношения (на обучение, учене и усвояване на социалния опит), детето не може самостоятелно да асмилира ценностните и нормите на културата, а възникналите релации не се интериоризират като опит от личността.

Необходимият тип обществени въздействия върху децата в състояние на социална дефицитарност, се създават в рамките на “зоната на предстоящото развитие” (по Л. С. Виготски) [8] и в съответствие с условията на определена “социална ситуация”.

Понятието “социална ситуация” отразява съдържанието на различни явления в сферата на социализацията, детерминирани от контекста на конкретни релации от

субект – обектен тип. Съвкупността от сходни и близки по съдържание социални ситуации, както и резултатите от тяхното влияние върху съзнанието на участващите в тях индивиди, определя психологическия аспект на “зоната на предстоящото развитие”.

В началото на всеки възрастов етап социалната ситуация на развитието възниква на базата на значителното несъответствие между социалните изисквания към индивида и възможностите за тяхното удовлетворяване, което преди звиква противоречия и напрежение между средата и нейния обект.

Теорията за емоцията, разработена от А.Валон разкрива ролята на афектите влияния на средата върху развитието на детето. Тя според Р.Зазо поставя по нов начин проблема за социализацията на личността, за факторите и движещите сили на психичното развитие – “източникът, ключът на развитието се разполага в активното взаимодействие между индивида и средата… наследствените предпоставки и социалната среда са само условия за разкриване на възможности за развитие…” [3].

Средови компоненти на социализацията. Липсата на семейна среда като фактор за "неравностойност"

Детството е период през който се формират основните черти на личността, осигуряващи психическа стабилност, положителна нравствена ориентация, жизнеспособност и целеустременост. Формирайки се като самостоятелна личност, детето изпитва непрекъснатото въздействие на цялата съвкупност социални фактори – компоненти на социалната среда в която живее и се възпитава.

Съвременното дете живее и се социализира в условията на засилена социална динамика и бързопроменяща се обществена среда. Наблюдават се и промени в ценностната и мотивационна система на възрастните, което дава отражение върху възпитанието, темпа и спецификата при базисното изграждане на познавателни и социални умения у детето.

Определени трудности в процеса на социализация се забелязват при всички деца и особено при така наречените „рискови групи”, чиито състав в последните години непрекъснато се увеличава и обединява все по-разностранни в социален план категории.

Важно значение за адекватното подпомагане на най-малките членове на обществото, които в по-голяма или в по-малка степен се намират в състояние на „социална неравностойност” е изучаването на влиянието на средовите фактори върху тяхното личностно формиране, както и изграждането и прилагането на система от мерки за корекция на смущенията в тяхното социално развитие.

Социалната среда на индивида се определя като съвкупност от микро и макро компоненти, които въздействат и търпят въздействия и видоизменения от страна на социалните субекти [6;11].

Макросредата има важно значение при формирането на цялостния облик на човешката личност и на нейната социална същност. Нейното въздействие е както пряко така и косвено, опосредствано от сферата на микросредатата.

Социалната среда на подрастващите и нейният *микрокомпонент* включва семейната среда, най-близкото социално обкръжение и така наречената педагогическа среда [6;11], (в която организирано и планомерно се осъществява възпитателния процес, насочен към изграждане на личността на децата и учащите се).

Социализиращото влияние на средата се реализира в две форми:

- ✓ специално организирано, целенасочено, системно;
- ✓ неорганизирано, стихийно.

Преднамерените взаимодействия се осъществяват с цел формиране у личността на качества и поведение, съответстващи на социално детерминираната цел на възпитанието, докато непреднамерените такива се характеризират с непланираност, но могат да упражняват силно влияние върху поведението на детето, тъй като обикновено то ги възприема без особени усилия и провокира тяхната поява в зависимост от конкретните си моментни интереси. Както отбелязва М. Андреев [1;72] “в индивидуалното поведение преднамерените и непреднамерени влияния на социалната среда обуславят интегриран ефект, който е съвкупна характеристика на цялостната личност”.

Тези два пътя на въздействие на социалната среда могат да доведат до положителни резултати при формирането на детето само ако са еднопосочни и насочени към постигане на личностно и обществено значими цели. В противен случай се получава дисхармония във влиянието (в изискванията, оценките, ценностните ориентации) на отделните компоненти на социалната среда, която се отразява отрицателно върху възпитателния процес.

Особен интерес за науката и педагогическата практика представлява установяването на някои психологически механизми в процеса на социализацията. Това насочва към проучване *на спецификата на микро и макро средата и нейното социализиращо въздействие в детска възраст, в случаите когато е налице дефицитарност на базови за социализационния процес компоненти, и най-вече на първичният източник на естествената социализация-семейната среда. Очертава се необходимостта от по-подробно анализиране в сравнителен план на влиянието на социалната среда върху децата, растящи в семейна среда и децата, при които е налице дефицит на естествени социализиращи въздействия.*

В качеството си на основен източник на въздействия и условие за избора на поведенчески стратегии, социалната среда изпълнява функциите на регулатор и мотивационен фактор за ефективното актуално социално израстване на детската личност. В този смисъл основен показател за диференциране и сравнение на разглежданите групи се явява наличието / отсъствието на постоянна микро и разнообразна макро социална среда, като под микро социална среда се разбира най-близкото социално обкръжение (семейството, малката общност) а като макрокомпонент се разглеждат образователните и възпитателни институции и обществото като цяло. От тази първоначална диференциация произтича и уточнението, че при групата на децата, отглеждани и възпитавани в институционална среда се наблюдава сливането на социалният микро и макро

компонент, тъй като най-близкото социално обкръжениие включва преди всичко педагогическият персонал на съответната институция, който изпълнява нормативно регламентирани функции предписани му от обществото.

От друга страна, адекватната ранна социализация на посочените групи деца през целия период на детството е обществено обусловена, тъй като и двете са под въздействието на оторизирани от държавата лица (учители и възпитатели), оказващи нормативно регламентирани възпитателни (социализиращи) въздействия в съответните учебно-възпитателни институции.

Главното различие в случая се явява отсъствието при едните на базовата социализираща микроструктура-семейната.

В нейните граници протича най-важният период от развитието на личността - детството, когато се полагат основите на социализацията, формират се характера и интелекта, изграждат се множество привички, склонности, индивидуални свойства и качества; предават се и се усвояват като емоционални и нравствено - поведенчески модели проявите на позитивно възприемане на околните, отношение към другия, предполагащо разбиране и приемане на чуждата мотивация и интереси, отзивчивост и емоционално съчувствие. Посочените общи функционални характеристики на семейната система аргументират разглеждането на нейното отсъствие като средов компонент, в качеството на фактор за "неравностойност" по отношение ефективността на социализацията, при децата, лишени от родителски грижи.

Различията в предпоставките и условията за социалното и психоемоционалното развитие на съпоставяните групи деца, са обективирани най-напред от спецификата на *най-близкото социално обкръжение*, което е доминиращ фактор в ранна детска възраст като начален етап на взаимодействието дете-среда.

Влиянието на най-близкото социално обкръжение и малката общност върху социалното развитие на детето е пряко свързано и обусловено от потребностите и изискванията на социума. При децата, социализиращи се с доминиращата роля на средовия семеен микрокомпонент, процесът на началната социализация е делегиран на неговите членове. Чрез ежедневни грижи родителите реализират най-ранния стадий на приобщаване на детето към обкръжаващата го среда. Наред с осигуряване на условия за опазване на живота и здравето му, на тях са приписани и обществените задължения, отнасящи се до неговото личностно формиране.

Доказано е, че дефицитът на стимулиращи външни въздействия може да възпрепятства развитието на чувството за привързаност.

В специализираните институции, където за децата се грижат екипи с променлив състав значително се затруднява ранното установяване на конкретни емоционални взаимоотношения дете-възрастен.

Неудовлетворяването на потребността от компенсиране на възникващите негативни психоемоционални състояния на детето води до тяхното задържане и натрупване, а от там и в нарушения на „Аз - концепцията” и смущения в поведението.

В условията на семейната среда отношението на привързаност обезпечава нетолкова бъдещото развитие на взаимоотношенията между нейните членове, колкото оказва непосредствено влияние върху понижаването на степента на чувството за

тревожност, възникващо у детето в нови или стресови за него ситуации. По този начин семейството обезпечава базисното чувство за сигурност, гарантирайки безопасността на детето при неговото общуване с "външния" свят.

Във възрастта от две до пет години доминираща роля в психосоциалното развитие на детската личност имат механизмите на идентификация, които в границите на семейството се реализират като идентификация с родителите.

Обикновено детето се стреми да организира своето подражателно поведение възоснова на социалното поведение на родителя от съответния пол. По този начин се извършва ранната естествена социализация в контекста на психосексуалното развитие на детето - усвояват моделите на родителско поведение, изясняват се половоролевите взаимоотношения, формират се качествата на психичния пол.

Социализиращата стойност на семейната атмосфера се изразява в това, че поставя детето в различни ситуации и взаимоотношения с другите членове на семейството, усвояват се първите уроци по взаимопомощ и взаимодействие. Моделите на поведение, усвоени в семейството, детето пренася в общуването с другите извън семейната среда.

Предвид колективистичният характер на целодневната организация и явната феминизация на педагогическия персонал в специализираните институции се налага реализирането на допълнителни дейности в рамките на програмно регламентираните и свободните режимни моменти, с оглед запознаването на децата със структурата и ролите на членовете на семейната и родова общност. Подобен тип познания относно същността и функциите на семейните обединения, типовете проблемни ситуации, възникващи при междуличностното общуване вътре в тях, начините за решаване на конфликти и социално приемливо изразяване на агресията, са особено важни, тъй като създават устойчиви модели за социално поведение и рефлектират върху бъдещите умения за безконфликтно междуличностно общуване на младия човек извън институцията.

Сравняването на двете социални групи на базата на наличието или отсъствието на семейна среда не бива да се схваща като опит за абсолютизиране качествата на семейният модел и преимуществата на семейната среда като идеализиран вариант за психосоциално израстване, а по-скоро има за задача изясняване ролята на семейството като поливариантен социално неограничен източник на модели за поведение. Семейният модел дава възможност за избор на собствено бъдещо или актуално поведение на детето.

Като член на семейството детето във възрастта от две до пет години присъства предимно в качеството си на възприемател на социализиращи въздействия. В периода на предучилищното детство то се приучва към доброволно изпълнение на непосредствено съобщени правила, особено когато са подкрепени с личен пример (например усвояването на хигиенните навици и умения за самообслужване). Процесът на възпитание на децата в рамките на институцията покрива всички необходими изисквания относно формирането на задължителните за съответната възраст умения и навици, но предвид спецификата на социалното обкръжение (обслужващ персонал, педагози и връстници) липсват ясни модели на

социално поведение, правилата се поднасят в устна императивна форма често при отсъствие на личен пример.

Върху интелектуалното и социалното развитие на детето влияят както наследствените фактори, така и собствения му опит. Единството на въздействията от семейството и системата на предучилищно възпитание като източник на педагогически адаптиран социален опит осигуряват усвояването на необходимите умения у детето за справяне с различен тип житейски и в последствие учебни ситуации.

Адекватната социализация на децата, лишени от родителски грижи се възпрепятства най-често от занижените изисквания на детската личност спрямо средата, както и слабото развитие на мотивацията и целепоставянето, което се отчита като следствие от дефицита на емоционално стимулиращо общуване на детето с възрастните [17]. В предучилищна възраст децата поради дефицит на собствен опит и с оглед задоволяване на потребността от самоизява се стремят към възрастните (родители, близки), (в разглежданият от нас случай на пълна институализация на живота на детето, в качеството на възрастни се разглеждат предимно педагогическия и обслужващият персонал на социалното заведение) наблюдават ги, по пътя на подражанието заимстват поведенчески модели, почти безкритично приемат техните оценки, виждания, становища.

Последиците от липсата на общуване и емоционален контакт с родителите са предмет на изследвания, провеждани от множество специалисти от различни научни области (психология, социална педагогика, психофизиология, педиатрия).

Според мнението на американския психофизиолог Нил Милър [11] дефицитът на родителската топлота в ранното детство води не само до снижаване на интелекта и аномалии в социалното поведение, но и към повишена уязвимост, високо нервно напрежение, агресивност спрямо средата. Ретроспективното проучване на сто и две лица с изявено девиантно поведение на възраст 15 -17 години, проведено в едно от английските изправителни училища [15] показва, че тревогата, възникнала в ранното детство вследствие дефицита на общуване с родителите, предопределя склонността на децата да отговарят по асоциален начин на събитията в живота им. В случаите когато поради една или друга причина детето е поставено в условия, на пълна или частична липса на общуване с родителите, съвсем естествено е по пътя на компенсацията този дефицит да бъде запълнен от контакти с други възрастни.

Проблемът за генезиса на общуването и неговите функции по отношение психо-социалното развитие на детето, отглеждано и възпитавано изцяло в институционална среда се разработва от края на четиридесетте години на миналия век. Един от първите, който започва разработката на проблемите за генезиса на общуването е известният английски психолог Джон Боулби [24]; [25]; [26]. След втората световна война, той и близките до него по своите теоретични позиции Рене Спитс (Франция) [33]; [34], Ана Фройд (Австрия) [27]; [28] и други европейски психолози по драматичен начин подчертават първостепенното отношение на детето с майката за правилното му психично развитие. Дефицитът на общуване с нея, според тези учени поставя под заплаха живота на детето, препятства неговото

физическо и психическо развитие. Счита се, че подобни ограничения в сферата на общуването в ранната възраст се отразяват силно негативно върху по-нататъшната съдба на личността, пораждайки агресивност, духовна опустошеност и антиобществени наклонности.

В исторически план изследователската дейност в тази насока първоначално се свързва с регистрирането, проучването и стремежите за премахване на така наречения „хоспитализъм".

Явлението „хоспитализъм" [11] е открито при първите опити да се реши проблемът за извънсемейното възпитание на деца без родители. В края на XIX и началото на XX век се появяват частни и държавни приюти, които скоро се превръщат във „фабрики за ангели" - получили това наименование поради изключително високата смъртност на децата отглеждани в тях, особено в първите месеци и години от живота им. Останалите живи деца демонстрират рязко изоставане в общото физическо и особено в психическото развитие. Грубите форми на хоспитализма привличат вниманието на обществеността в периода на Втората световна война, когато в европейските страни многократно се увеличава броят на сираците.

Драматични картини на хоспитализма рисува в своите изследвания Рене Спиц (1945, 1946) [11].Той описва особено невротично поведение на децата, наричайки го „анаклитична депресия", симптомите на която са тъга, затваряне в себе си, ареактивност, загуба на апетит, безсъние. Самият Р. Спиц, а също и други психолози-привърженици на неофройдитското направление, свързват хоспитализма с отсъствието на майчина грижа за детето.

Характерът на детските преживявания и отношението майка – дете се разглеждат от З. Фройд [20] като компоненти на първичните детски стремежи за удовлетворяване на възникващите потребности от любов и грижа.

Много от идеите на Фройд за значението на потребностите, мотивите и връзката майка – дете в ранна детска възраст са доразвити по-късно от К. Хорни (1945, 1950). Според Хорни [30] в този период доминират две основни потребности: потребността от удовлетворяване (свързана с всички биологични потребности, които осигуряват оцеляването) и потребността от безопасност. Неудовлетворяването на потребността от безопасност води до появата на психично състояние, което Хорни обозначава като „базална тревога" – усещане за самота и безпомощност пред потенциалните опасности, идващи от света.

Използвайки термина „mothering", авторите от психоаналитичното направление [11] акцентират върху незаменимостта именно на биологичната майка и върху съдбоносния, фатален за детето характер на раздялата с нея-родилата го жена. Изследванията в тази насока показват, че от раздялата с майката за детето няма фатални последствия. Подобни последствия има дефицитът на общуване и липсата на емоционални контакти на детето с друг възрастен, което го поставя в ситуация на изолация и десоциализация.

Ето защо е възможно по принцип страничен човек да замени майката на детето. Необходимо е обаче, той да осъзнава ясно своите отговорности, свързани не само с осигуряването на условия за неговото правилно чисто физиологично

развитие и съществуване, но и отговорностите по детското възпитание, социализация и индивидуално личностно психическо развитие.

В тази насока особен интерес представляват трудовете на Н. М. Шчелованов [8], който установява, че главната причина за тежкото състояние на децата подложени на хоспитализъм, е недостатъкът от контакти с възрастните, или така наречения ”дефицит на общуване”. Той счита, че пълната изолация на децата от възрастните не им позволява да се социализират напълно и че “дефицитът на общуване” драматично влияе върху психичното развитие на детето, по нижавайки неговата съпротива срещу болестите, темпа на психичното развитие и равнището, достигнато на различни стадии от онтогенезиса.

Заедно с Н. М. Аксарина, Н. Шчелованов (1955) [8] създава научни основи на възпитанието на децата от ранна възраст в специализираните детски учреждения, поставяйки в центъра на педагогическата дейност с тях общуването на персонала с децата (в настоящата разработка разглеждаме факторът временна или постоянна липса на родителско попечителство като категориален еквивалент на понятието социална неравностойност).

По проблема за генезиса на общуването на децата до седем годишна възраст особен интерес представляват изследванията на научният екип на М.И.Лисина [11;33], които разкриват ролята на правилно организираното педагогическо взаимодействие и неговото положително въздействие върху общото психическо развитие на децата. Изследователския екип на Лисина поддържа тезата за постнаталното формиране на потребността на децата от общуване с обкръжаващите ги хора.

Следователно работата на педагога в специализираната институция трябва да бъде първоначално насочена в посока пробуждане на познавателен интерес към възрастния, след което у детето да се появява афективно отношение към хората и предметите и накрая се формира инициативно поведение, насочено към самоизразяване и към получаване на оценка от близкото социално обкръжение.

Резултатите от изследванията на И. Павлова [13;32-35] ясно доказват необходимостта от разработване и апробиране на методики за развитие на уменията за общуване на децата върху основата на равнопоставеност, партньорство като основни характеристики на педагогическото взаимодействие в специализираната институция.

Диагностицирайки свойствата на вниманието изследователката установява неустойчивост, едностранчивост, ограниченост и малък обем, а при експерименталните ситуации се констатира трудно съсредоточаване при възприемане на интелектуалните задачи, липса на умение за задържане на вниманието върху обектите, бърза ориентация в ситуацията и съответно превключване на вниманието, слаба концентрация като обхват и анализ на признаци за определено време.

Авторката счита, че развитието на вниманието и подобряването на горепосочените показатели е в тясна връзка с развитието и формирането на навици за общуване на децата отглеждани в извънсемейна среда.

В емоционално – волеви план Павлова констатира нарушени показатели по отношение на емоционалния комфорт и настроението на изследваните деца. При голяма част от тях са регистрирани лошо самочувствие, неувереност при решаването на интелектуалните задачи, чувство за несигурност и нужда от допълнителни стимули за извършване на дейност, от подкрепа и контрол, от образци за подражание.

В чисто емоционален аспект при повечето се наблюдава склонност към избягване на трудностите, а в случаите на неуспех прояви на силни отрицателни емоции. В същото време наблюдаващият регистрира у децата наличие на способност за адекватно съпреживяване в рамките на стандартизираните условия на живот в институцията, както и прояви на отзивчивост при съвмест ни емоционални състояния.

Резултатите от диагностиката на игрово – познавателното развитие на децата в същото изследване сочат по-беден субективен опит на 5-7- годишните деца, лишени от родителски грижи в сравнение с връстниците им отглеждани и възпитавани в семейна среда. Този факт предполага и по-ниско равнище в развитието на игровия опит и съответно на игровата им култура.

Тенденциите за хуманизация, индивидуализация и диференциация на обучението и възпитанието налагат изискването за трансформация на твърдо установените програмни модели за обучение и възпитание в актуални гъвкави педагогически схеми от преднамерен или непреднамерен ситуативен тип.

Мащабното проучване за установяване състоянието и особеностите в емоционалното, здравословното, речево и социално – комуникативно развитие на 3-7- годишните деца от Домовете за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителски грижи, проведено от Й. Факирска [18] дава ясна картина за положителните и отрицателни страни в условията за живот и възпитание в институцията и визира необходимостта от промени, с оглед преодоляване някои от негативните последици от състоянието на социална неравностойност и подпомагане процеса на социализация и адаптация на разглежданата група деца. При анализът на резултатите от изследването на общо 322 деца на възраст 3-7 години, без физиологични и нервно – психически заболявания, Й.Факирска [18] установява значително наличие и висока степен на тревожност при голям процент от тях.

Централно място в изследванията на емоционалната сфера на 3-7- годишните деца, лишени от родителски грижи, заема проучването и установяването на степента на тревожност, която според множество психолози и педагози (В. С. Мерлин, Н. В. Имедадзе, В. В. Суворова, Н. Д. Левитов) представлява основен проблем в психологията на личността. С това състояние се обясняват нарушенията в основните механизми на ученето, формирането на личността и изграждането на системите за междуличностни отношения.

Както е видно, състоянието на тревожност е едно от основните, типични, с висока степен на проявление и голяма честотност, нарушения в емоционалния статус на децата от специализираните институции. Наличието на подобни негативни емоционални личностни преживявания, обикновено се съпътства от депресивни

състояния и задълбочаване на неадекватността на “Аз“ - образа, а в практически план води до нежелание и неефективност на общуването, сериозно възпрепятства процесите на социализация и адаптация, особено в преходния период между детската градина и началното училище.

При децата, които в една или друга степен се намират в състояние на социална неравностойност се наблюдават значителни отклонения от нормите в рамките на емоционално-волевата и поведенческата сфери на личността (В. Шошева) [2 1].

Характерна черта от спецификата на институционализираният живот на децата е наличието на относително висок процент на тези от тях, които са в състояние на емоционален дискомфорт,тъй като много често техните лични желания и предпочитания влизат в конфликт с установения начин на живот в дома, к оето води до фрустрация. А от нея до появата на тревожността има само една крачка, тъй като тревожността е емоционален продукт на неудовлетворяване на актуалните потребности на личността [7]; [14].

У тези деца се забелязват признаци на нервна напрегнатост , безпокойство, на негативизъм по отношение на своите достойнства. Те са с повишена чувствителност и силно се смущават. Често проявяват желание да отговорят общо на поставен въпрос, а когато им се даде възможност, смутено мълчат, разплакват се или имат други прояви на неувереност и несигурност, налице е отсъствието на умения и желание за себеизразяване [18;31].

Първичният социален контрол, който семейството осъществява спрямо формиращата се детска личност е основен механизъм за изграждането на комплекс от социални умения, които да осигурят адаптацията и интеграцията й в обществената структура.

Предвид спецификата на социалната среда, пълното отсъствие на семейният микрокомпонент и характера на институционализираните възпитателни въздействия, реализирани с децата, лишени от родителски грижи, като приоритет на психолого - педагогическата дейност, насочена към улесняване на тяхното социално вграждане, се очертава работата по формиране на социални умения в етапа на ранното и предучилищно детство.

Социалните умения могат да бъдат дефинирани [9] като съвкупност от способи за общуване при осъществяване на съвместна дейност, изразяващи се в прояви на уважение и зачитане на личността на другия, толерантност, умения за сътрудничество, съобразяване на собственото поведение с доброволно приети правила, прояви на контрол над самото собствено поведение и способност за обединяване на усилията за достигане на определен общ резултат. Процесът на формиране на социални умения е продължителен и сложен, състоящ се от следните особености:

- ✓ Осъществява се предимно в най-камерното социално пространство, в което се намира отделното дете, тъй като това е периметъра в който най - ясно се проявяват неговите индивидуални особености.
- ✓ Формирането на социални умения изисква ръководство и целена сочено управление от страна на педагога или възпитателя в специализираното заведение, с чиято помощ обществените изисквания се привеждат в

достъпен за децата вид, с което се улеснява своевременната им интериоризация от детската личност.

- ✓ Реализира се чрез опознаване и насочване, комбиниране и насочване на комплекса от похвати и средства към цялата детска група и към отделното дете.

Формирането на социални умения у децата, отглеждани в извънсемейна среда е необходимо да бъде осъществявано в цялостния педагогическия процес чрез обособяване на малки групи, обединени около централната фигура на неформален лидер; чрез изграждане на умения за преодоляване на проблемни ситуации в детските обединения; постепенно усложняване на социалните ситуации и формиране на способност за изграждане на критерии за адекватна оценка на съвместната дейност.

Въздействията на всички микро и макро компоненти на социалната среда трябва да бъдат насочени към ефективното осъществяване на целите на обучението и възпитанието на подрастващите с оглед преодоляване на различията в спецификата на социалното им положение и съхраняване уникалността и самоценността на детството като най - сензитивният, най-емоционално наситеният и определящ бъдещото развитие на личността период от възрастовото и психологическо съзряване на човека.

Литература/Reference

1. Андреев, Марин. Педагогическа социология. С., 1988 .
2. Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие.С., Изд. Авт, 1998.
3. Валон, А., Р. Зазо. Детство. С., 1988.
4. Гудионс, Х. Социализация: Най-важни теории и резултати. Компас, 1994, №2, с.35-40.
5. Димитров, Л. Научен статут на теорията на възпитанието. В: “Теория на възпитанието”, С., 1994.
6. Димитрова, Г. Педагогическото общуване при възпитателния процес. С., 1996.
7. Имедадзе, Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте.В: Психологические исследвования, Под.ред. А.С.Прангашвили.Тбилиси, 1966
8. Карагьозов. И., М. Русева.Увод в социалната педагогика.”Слово” – Велико Търново.,1996.
9. Колева, М. Социално развитие на детето: педагогически условия, С., 1998.
10. Кратък речник по психология. С., 1981.
11. Лисина, М., Ив. Димитров. Общуване и самопознание. С.,1982
12. Момов, В. Человек, мораль воспитание. М., 1975.
13. Павлова, И. Развитие на вниманието при 5-6-годишните деца от ДДПВ. Предучилищно възпитание, 2002 , №9, с. 32-35.
14. Паспаланов, И., Д. Щетински,. Към проблема за равнището на тревожност и измерването му в психологията. Психология, 1979,№1
15. Симонов, П. Искрящие контакты. Новы мир,1981,№ 9.
16. Современная зарубежная социальная психология. Москва., 1984
17. Стаматов, Р. Общуването с другия. Пловдив, 1998.
18. Факирска, Й. Специфика на психосоциалните потребности на децата от ДДПВ. Предучилищно възпитание, 1992, №3, с. 29-31.

19. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе.М., 1989 .
20. Фройд, З. Въведение в психоанализата. С.,1990.
21. Шошева, В. Съвременни измерения на социализацията при деца с увреждания. В: сб. Нова философия в образованието. Шумен.,2005.
22. Щепанский, Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969.
23. Bandura, A. Self – Efficacy Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 1977.
24. Bowlby, J. Attachment and love. Vol.1, Attachment, London, Hogarth – Press, 1969.
25. Bowlby, J.Maternal care and mental health.WOH, 1951.
26. Bowlby, J. Soins maternels et sante` mentale.OMS Monogr. №2, Gene ve, 1951.
27. Freud, A., S. Dann. An experiment in group upbringing. Psychoanalytic study of the child. Vol. 6, 1951.
28. Freud, A. The ego and the mechanisme of defense. New York. I.U.P.1946 .
29. Geulen, D.; Hurrelman, K: Zur Proggrammatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. Ulich, D.(Hg.): Handbuch der Sozialisationsforsoung. Weinheim, 1980 (1.Autl.).
30. Horney K. Neurosis and Human Growth., N.Y., 1950 .
31. Piaget, J.Theory of canniehaels Manual of child psyhology, 3- rd ed., London, 1970.
32. Ryan, R. M., J. P. Conuell, E. I. Deci, A motivational analysis of self - determination and self- regulation in education. Lu Ames, C.R. Ames, \ eds.\ Research on motivation in education: The classroom milieu, New York, Academic Press, 1985 .
33. Spitz, R. Hospitalism: an inguiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In: The psychoanal. Study of child. Vol.1. New York: I.U. Press, 1945.
34. Spits, R. Hospitalism: a follow up report on investigation described in vol.1, 1945. Psychoanal. Study of child, №2, 1946.

Забележка: Продължението в следващия брой

School way: content and structure

Dr.Vachkova Svetlana Nikolaevna, Assoc. Prof.
Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MBCPU.
E-mail: svachkova@gmail.com

Уклад школы: содержание и структура

Кпн Вачкова Светлана Николаевна, доцент
Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет.
E-mail: svachkova@gmail.com

Abstract: *The article reveals the author's understanding of the school lifestyle as a well-established, sedimentary structures intersubjective reality of an educational institution, mainly in natural settings (mainly nonreflexive). The key components of lifestyle are described: axiological, subjective-environmental and structural-procedural. It is shown that the most important conditions of the school lifestyle's formation are school life's tradition and the organizational structure of the school.*
Key words: *school way, the components of school lifestyle, the conditions of formation of the structure, the management model of the formation of the structure in information-communicative school environment.*

Аннотация: *В статье раскрывается авторское понимание уклада школы как устоявшихся форм повседневной жизнедеятельности образовательного учреждения. Описаны важнейшие компоненты уклада: ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный. Показано, что важнейшими условиями формирования уклада выступают традиции школьной жизни и организационная структура школы.*
Ключевые слова: *уклад школы, компоненты уклада школы, условия формирования уклада, модель управления формированием уклада в информационно-коммуникационной среде школы.*

В отечественной и в мировой педагогике и психологии как ученые, так и известные практики еще столетия назад писали об «атмосфере школы» («школьной жизни»), «лице школы», «укладе школы». Наряду с этими понятиями в разных теоретических подходах используются также такие понятия как «дух школы», «этос», «школьный климат», «скрытое образование». В новейшее время этот перечень пополнился рядом более операционализируемых понятий «школьная культура» (организационная, корпоративная культуры школы), «воспитательная система», «образовательное пространство», «образовательная среда» и другие.

Содержание многих из этих понятий было размытым, практически все из них понимались по-разному в зависимости от теоретической концепции автора, но их всех объединял целый ряд общих черт. В них делалась попытка отразить то

трудноуловимое, но очень значимое и важное целостное измерение, качество школы.

При всех различиях в концепциях вне зависимости от исходного понятия, которым пользуются исследователи, большинство из них стремиться его расширить для того, чтобы «схватить» феномен целостности, системности, уникальности, который неявно присутствует в каждой школе.

По нашему мнению, педагогической категорией, которая наиболее точно подходит для отображения этих характеристик школы является уклад. Данное утверждение связано с тем, что понятие «уклад школы» отражает, во-первых, обыденность, привычность, традиционность для данного учреждения, во-вторых, аспект формы по отношению к деятельности, активно на нее влияющий, в-третьих, уникальность, неповторимость.

Однако и уклад школы как научная категрия трактуется разными способами.

В словаре С.И.Ожегова уклад определяется как установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта). При этом выделяются следующие виды уклада: экономический, хозяйственный, уклад жизни, уклад семьи [2, 859].

В современном отечественном образовании термин «уклад школы» уже стал использоваться в официальных документах. Так, в письме Министерства образования и науки, специально посвященном вопросу совершенствования «уклада школьной жизни» отмечается, что под укладом школьной жизни понимается «совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций, состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся». Указывается на необходимость сформировать основополагающие принципы школьного уклада, опирающиеся на законодательные нормы, общегражданскую и педагогическую этику, что должно стать составляющей содержания образования и особенно воспитания. В качестве основных аспектов, непосредственно связанных с обновлением уклада школьной жизни, в данном документе выделены следующие: организация ученического самоуправления и обеспечение активного проживания школьной жизни, создание организационных условий для свободного участия старшеклассников в общественных школьных и внешкольных объединениях, развитие социальных компетенций; обеспечение реального участия родителей в школьной жизни, организация их психолого-педагогического просвещения и оказание им помощи; создание комфортных и безопасных условий для организации образовательного процесса и оформление школьного этикета [3, 81].

Наиболее известный отечественный автор, использовавший понятие уклада – это, несомненно, А.Н.Тубельский. Сразу отметим, что он использовал понятия «атмосфера», «дух», «уклад» школы рядоположенно и недифференцировано и связывал уклад школьной жизни с различными образовательными пространствами, которые существуют в школе: правовым, учебным, игровым, художественно-

творческим, трудовым, межличностного свободного общения и тому подобное. В уклад попадает, по мнению данного автора, не только линейный образовательный процесс, но и «параллельная» жизнь – создание и распад детских компаний, возникновение увлечений, интересов, привязанностей и отношений и др. А.Н.Тубельский был уверен, что именно неявная, скрытая от наблюдателя, никем не программируемая школьная жизнь в гораздо большей степени определяет интерес к школе, влияет на становление ценностей, вкусов [5, 10 -11].

Другой известный педагог И.Д.Фрумин, рассматривая уклад школы, связывает его с понятием контекста и школьной реальности. Скрытую реальность этот автор определяет как множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе [6; 32].

Для И.Д.Фрумина «под укладом школьной жизни прежде всего понимается господствующая система учебных и внеучебных связей, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а как совокупность условий, в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей» [6, 114]. Для понимания и анализа уклада, считает И.Д.Фрумин, нужно наблюдать за свободной, не нормируемой напрямую активностью детей и учителей, за их разговорами на переменах, за их деятельностью в условиях свободного выбора, за их жизнью во внешкольных условиях, например выездного лагеря. Сопоставление этого типа поведения и деятельности с регулируемым и нормируемым поведением в условиях, например, урока дает основание для выделения таких школьных норм, которые трансформируют поведение.

В последние годы выполнено несколько диссертационных исследований, посвященных педагогическим проблемам уклада школьной жизни (школы).

Так, например, в диссертационном исследовании Т.П.Хренова предлагает понимание уклада школы как системы общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса в идеолого-политической, культурно-духовной, организационно-образовательной сферах жизни образовательного учреждения, которая определяется порядком жизнедеятельности школы [7, 11]

Диссертационное исследование Л.А.Козловой посвящено изучению вопросов обновления уклада школьной жизни [1]. Л.А.Козлова основывает свое исследование на взглядах И.Д.Фрумина и контекстном подходе. Под контекстом она понимает все те слои педагогической реальности, которые вместе задают смысл происходящему: явные и неявные (скрытые) реальности школьной жизни. Она определяет уклад школьной жизни может как некую педагогическую реальность, имеющую явные и скрытые стороны, включающая организационно-нормативную и экзистенциально-этическую компоненты и функционально отражающая систему взаимодействия субъектов образовательного процесса [1, 36].

Итак, мы видим, что уклад образовательного учреждения составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, в идеале предполагающую установление подлинно гуманных отношений между ними в

педагогическом процессе. Что, в свою очередь является важнейшим условием актуализации полисубъектной сущности образовательного процесса.

Уклад школы можно описать с одной стороны, как типичный, привычный, закрепившейся феномен, а с другой – как феномен уникальный, присущий каждой конкретной школе. При этом необходимо развести понятия уклада школы с близкими по содержанию понятиями, характеризующими общесистемные характеристики школы.

В нашем понимании *уклад школы – это устоявшиеся формы организации повседневной жизнедеятельности в школе.*

Сущностной характеристикой уклада школы являются устоявшиеся, седиментированные структуры реальности образовательного учреждения, выступающие для субъектов образовательного процесса как привычные и повседневные, и, как правило, нерефлексированые.

Очевидно, что любая форма организации повседневной жизнедеятельности в школе символически окрашена. Имея ценностный характер, в этом своем измерении уклад школы пересекается с культурой школы. В этом смысле можно говорить о том, что уклад школы является носителем ритуалов, мифов и легенд. Не вызывает сомнений и существование нормативной стороны уклада. Привычная, обыденная нормативность является ядром уклада школы.

Нормы могут быть выделены во многих аспектах жизнедеятельности школы, в том числе и как способы привычного взаимодействия в области управления, в области педагогического взаимодействия, в области межличностных отношений.

На основе теоретического анализа в структуре уклада можно выделить три важнейших компонента: *ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный.*

Ценностный компонент связан с аксиологическим содержанием школьной культуры и отражает ее наиболее устойчивую часть. Для современной педагогической аксиологии характерны следующие представления о ценностях:

- ✓ ценность есть то, что человек оценивает как значимое для себя, как особо важное отношение, выражающее ту или иную актуальную значимость для человека: потребности, мотивы и т.д.;
- ✓ ценность - одна из форм моральных отношений.

В рамках нашего исследования мы определяем ценностный компонент уклада как всеобщую и совершенно нерефлексивную повседневную практику, являющуюся следствием интериоризация ценностей среди членов организации. В результате, социальное поведение членов организации приобретает традиционный и отчасти предсказуемый характер, что, прежде всего, находит свое выражение в действиях индивидов, направленных на преодоление различных трудностей, с которыми им приходится постоянно сталкиваться.

Субъектно-средовой компонент. Этот компонент связан с типом и характером образовательной среды школы, с нормами, которые в ней доминируют, и отражает ее наиболее устойчивые и привычные характеристики. Фактически это нормативная сторона уклада, рассмотренная с позиции ребенка, учащегося. Таким образом, мы утверждаем, что образовательная среда школы, содержательно

пересекаясь с укладом школы, выступает условием формирования уклада школы и одновременно определяет его особенности.

Говоря о структуре образовательной среды, следует вспомнить определение В.И.Слободчикова. По его мнению, образовательная среда – это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования. В этом пространстве можно выделить *компоненты*:

- ✓ психодидактический (содержание, формы и методы деятельности);
- ✓ социальный компонент (отношения, возникающие между субъектами);
- ✓ пространственно-предметный компонент (возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой);
- ✓ субъекты среды [4].

Структурно-процессуальный компонент. Этот компонент связан с устоявшимися, традиционными формами жизнедеятельности школы. При этом форма понимается как некий паттерн поведения (преимущественно коллективного), имеющий пространственные и временные характеристики.

Очевидно, что форма жизнедеятельности, как некая идеальная социальная структура не может существовать в действительности без деятельности как таковой. Именно «вмещая» в себе конкретную деятельность, форма или паттерн коллективного поведения оказывается связанной с ценностным и субъектно-средовым компонентами уклада.

Паттерны поведения как нормативный элемент уклада школы являются набором привычных, функциональных образцов поведения (действий или систем действий) учащихся и педагогов.

Символизация паттернов поведения (форм жизнедеятельности) порождает обычаи и ритуалы. Традиции школьной жизни, будучи средством социализации и инкультурации личности, выступают и условием, обеспечивающим стабильность и целостность школьной общности, соответственно обновление экзистенциально-этической компоненты уклада школьной жизни.

Организационная структура школы, в том числе связанная с ее юридическим статусом является при этом важнейшим условием, воздействующим на формирование того или иного уклада.

Уникальность уклада школы – это системный параметр уклада, означающий, что данный уклад в своей качественной определенности может быть воспроизведен только в единственной школе.

Уклад школы обладает ярко выраженными уникальными характеристиками, что приводит к тому, что выделение типов уклада в научном плане не вполне информативно, так как уникальность уклада дезавуирует выделенные типологические черты.

Можно было бы говорить о различных основаниях для выделения типов уклада школы. Но, тем не менее, мы считаем, что выделять типы укладов в научном плане не вполне информативно, так как уникальность уклада дезавуирует выделенные типологические черты.

Вызывает интерес хотя бы краткий анализ проблемы управления укладом школы, особенно в сравнении с общими задачами педагогического менеджмента.

Специфика управления формированием уклада школы по сравнению с управлением школой как образовательным учреждением заключается в том, что:

- ✓ *уклад по своей сути является неявным объектом управления. Значительная часть его элементов относится к обыденному, повседневному слою жизнедеятельности и для их выделения в предмет управления требуется специальная рефлексия;*
- ✓ *уклад, будучи измененным в результате формирования определенных черт, должен опять «уходить» из рефлексивного поля, иначе он потеряет свою сущностную характеристику как устоявшейся форма жизнедеятельности школы;*
- ✓ *уклад в силу своей природы оказывается таким общесистемным феноменом, при котором большая часть управленческих воздействий должна носить опосредованный характер.*

Кроме этого, необходимо учитывать тот факт, что в современных условиях уклад школы все более «погружается» в информационно-коммуникационные среды.

Можно предложить **модель управления формированием уклада в информационно-коммуникационной среде школы**, включающую следующие компоненты:

- ✓ консолидирование и расширение субъекта управления (формирование коллективного субъекта управления, организация различных сред общения (чатов и пр.), обсуждение проектов, создание специализированных баз данных и т.д.);
- ✓ анализ (необходимости проведения специально организованной рефлексии, основанной на визуализации сложных количественных феноменов в доступной зрительной форме, диагностика состояния и результативности учебно-воспитательного процесса и т.д.).
- ✓ принятие решений (вариабельность моделей принятия решений, демократический характер обсуждения, проведение научно-методической и управленческой экспертизы программы формирования уклада школы, в том числе, за счет возможности открытого обсуждения в профессиональных сетевых сообществах и т.д.);
- ✓ организация управленческой деятельности по реализации принятых решений. Логика организации (исполнения принятых решений) предусматривает воздействие на основные компоненты уклада школы: ценностный, субъектно-средовой, структурно-процессуальный, а так же управление качественно новым образованием – виртуальной проекцией школы. Преобразование этих феноменов приводит к постепенному формированию устойчивых ценностных и нормативных структур, которые и составляют основу уклада школы.

В рамках управления ценностной составляющей уклада школы реализуются:

- ✓ управление информационно-коммуникационной составляющей педагогического общения учителей и учащихся;
- ✓ управление (модерирование), организация форм свободного общения учащихся и педагогов;
- ✓ организация специальной профессиональной рефлексии (например, блогов);

- ✓ организация специальных виртуальных деловых игр (с формами виртуального шеаринга и разделенного согласия).

В рамках управления субъектно-средовой составляющей уклада школы реализуется, в первую очередь, информатизация процессов образования в школе, обеспечивающая возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, изменяющая характер учебной деятельности учеников.

В рамках управления структурно-процессуальной составляющей уклада школы в первую очередь реализуется:

- ✓ проектирование, формирование и развитие информационно-коммуникационных структур, обеспечивающих управление школой (включая структуры ученического самоуправления);
- ✓ информационное сопровождение и коррекция процесса формирования и закрепления традиций и ритуалов.

Отдельной задачей практически на всех отмеченных направлениях и формах деятельности по формированию уклада выступает усиление его гомогенности.

Литература/ References

1. **Козлова Л. А**. Обновление уклада школьной жизни: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Красноярск, 2003.
2. **Ожегов С. И., Шведова Н. Ю**. Толковый словарь русского языка. - М.: АЗЪ, 1993.
3. Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования // Официальные документы в образовании. - №31. - 2001. – С.80-84.
4. **Слободчиков В. И**. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.
5. **Тубельский А. Н**. Правовое пространство школы: Учебно-методическое пособие. - М.: МИРОС, 2001. - 112 с.
6. **Фрумин И. Д.** Тайны школы: заметки о контекстах: Монография. – Красноярск: КГУ, 1999.
7. **Хренова Т. П.** Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: 20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Чита 2010.