

**ОКСАНА ГЕННАДЬЕВНА БЕЛЕНКО, ГУЛЬЖАНАР КАКИМЖАНОВНА
ДЖУМАЖАНОВА, КУРАЛАЙ ШАРИПКАЗЫЕВНА ОСПАНОВА, АРАЙ
КОКОРАЕВНА АМАНОВА / OKSANA BELENKO, GULZHANAR
DZHUMAZHANOVA, KURALAY OSPANOVA, ARAY AMANOVA**

**ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ЗНАЧИМАЯ
ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СТАНОВЯЩЕЙСЯ СУВЕРЕННОСТИ
СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR AS A SIGNIFICANT
MANIFESTATION FORM OF SENIOR SCHOOLCHILD'S BECOMING
SOVEREIGNTY**

Аннотация / Abstract

В данной статье подчеркивается значимость коммуникативного поведения как одной из форм становящейся суверенности старшеклассников, на которое влияют различные факторы, в числе которых диалогическое общение и «открытость» взаимодействующих сторон.

This article highlights the importance of communicative behavior as one of the forms of high school pupils' becoming sovereignty which is influenced by various factors including dialogic communication and "openness" of the interacting parties.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, самостоятельность, суверенная личность, суверенизация, ментальное пространство

Key words: communicative behavior, independence, sovereign individual, sovereignization, mental space

Проблему коммуникативного поведения как значимой формы проявления становящейся суверенности старшего школьника мы можем проследить и в работах зарубежных авторов. По мере выхода ребенка в более широкий социальный мир и установления связей в нем существенное влияние на формирование поведения приобретают разные источники подкрепления. Особенно важными из них становятся сверстники учителя, одноклассники, при этом принцип поведенческой детерминации через подкрепления остается тем же самым – меняются только виды и источники подкрепления. Б. Скиннер объяснял возрастные кризисы изменением окружения, которое вынуждает человека к поиску новых форм поведения, потому как старый набор поведенческих реакций оказывается неадекватным в новой ситуации. Другими словами, анализ видов и источников подкрепления показывает, что существует определенная динамика в развитии независимости ребенка: если на первых порах роль подкрепления принадлежит родителям, то по мере расширения социального мира ребенка роль подкрепления берут на себя другие источники. Таким образом, осуществляется выход ребенка за пределы семьи в более широкий мир, а этот выход возможен только при возрастающей автономии, самостоятельности ребенка, о которых в бихевиоризме предпочитают не говорить [3, с. 60].

Интересна для нас позиция З. Фрейда, касающаяся взаимодействия родителей и ребенка, которая демонстрирует абсолютное влияние родителей в ранние детские годы на последующее развитие личности ребенка. З. Фрейд также указывал на то, что, проходя через ряд стадий, дети постепенно обретают «Сверх-Я», благодаря взаимодействию с родителями, учителями и другими взрослыми: будущие формы самоконтроля и саморегуляции в анальной стадии, суперэго как следствие разрешения эдипова комплекса на фаллической стадии, и наконец, полностью сформированное «Сверх-Я», когда появляется возможность замены родительского контроля на самоконтроль.

Таким образом ребенок проходит путь от полной зависимости и слитности со взрослым в младенчестве до замены родительского контроля на самоконтроль в результате формирования инстанции суперэго, которая является следствием продолжительной зависимости ребенка от родителей [5, с. 135].

Автор индивидуальной теории личности А. Адлер вводит в науку понятие «комплекс неполноценности» и рассматривает развитие человека сквозь призму данного понятия. А. Адлер считал, что ребенок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. В детстве и берет свое начало чувство неполноценности, которое является неизбежным следствием физического размера ребенка и недостатка его сил и возможностей. К тем видам страданий, которые ребенок переживает в детстве и которые способствуют развитию комплекса неполноценности, А. Адлер относит чрезмерную опеку, отвержение со стороны родителей и органическую неполноценность. Все эти ситуации способны исказить гармоничное развитие личности, порождая изоляцию и недостаток социального интереса [8]. А. Адлер указывал, что именно мать способствует развитию социального интереса («социальные чувства», «чувства общности», «чувства солидарности»), воспитания в ребенке все большей самостоятельности и независимости.

Для развития суверенной личности одной автономии недостаточно: «инициатива добавляет к автономии способность принимать на себя обязательства, планировать, энергично браться за какие-нибудь дела или задачи, чтобы продвинуться вперед» [7, с. 155], то есть для того чтобы стать суверенной личностью, необходима не только автономия, но и инициатива, это то, чему ребенок «обучается» на третьей стадии развития по Э. Эриксону.

Дети должны чувствовать поддержку своей инициативы, проявлению которой способствует и признание родителями право ребенка на любознательность и творчество, когда они не высмеивают и не тормозят фантазию ребенка [7, с. 415]. Если инициатива ребенка не поддерживается взрослыми, то он становится ведомым в группе сверстников и чрезмерно зависимым от взрослых, для полноценного взаимодействия с ними ребенку не хватает целеустремленности и решимости.

В подростковом возрасте ребенок, как считает Э. Эриксон, обучаясь в школе, начинает постигать более широко технологию своей культуры, как идущие в данный период онтогенеза процессы смыслообразования: стремится узнать, что из чего получается и как оно действует, и, следует добавить, для

чего это нужно и какой имеет смысл. Чем шире социальный кругозор и радиус социального взаимодействия, тем человек становится все более и более компетентным (по Э. Эриксону), мы бы сказали, суверенным.

К. Хорни подчеркивала важность культурных и социальных влияний на личность, считая, что нарушенные отношения между ребенком и родителем являются причиной невротического поведения. Можно согласиться с тем, что человек испытывает потребность в корнях, основах на протяжении всей жизни, но, с другой стороны, как отмечает Э. Фромм, взрослые, сохраняющие симбиотическую связь со своими родителями, домом или сообществом, не способны ощущать свою личностную целостность и свободу. Напротив, тот, кто становится независимыми и целостными, достигает конечной цели в развитии [6, с. 235].

Таким образом, проанализировав становление суверенности личности, протекающее в общении с другими людьми, рассматриваемое в отечественных исследованиях (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, Д. Б. Эльконин и др.) и зарубежных (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон), можно сказать, что становящиеся коммуникации понимаются нами и как форма, и как необходимое условие становления личности в старшем школьном возрасте. Кроме того, коммуникации могут выступать и как средства, необходимые для становления ценностного сознания и адекватного ему ментального пространства личности.

Рассмотренный нами выше вопрос о становлении мерностей сознания (предметное, смысловое, ценностное) и многомерного мира человека в их взаимосвязи с развитием суверенности личности выявляет проблему психологического сопровождения становления ценностного сознания и шире – ментального пространства личности в старшем школьном возрасте [1]. В. Франкл говорил, что «если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [4], подчеркивая значение внешнего.

В том, как человек овладевает собой извне, можно увидеть механизм самоорганизации человека как открытой системы, где человек не просто открыт во внешнее, но выходит в него и оттуда управляет собой – ибо как можно овладеть собой извне, не выходя в это «вне», не присутствуя в нем, одновременно не зная об этом (В. Е. Клочко). Психологические свойства внешнего сверхчувственны, но там, куда проникло субъективное, человеческое и надо искать границы ментального пространства человека [2, с. 93].

Ментальность, ментальное пространство выступает как уровневое образование, в рамках которого выделяются:

- «менталитет социума» на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы, всех индивидов, то есть на уровне всего народа, проживающего в данной стране;
- «общественный менталитет» на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по разным признакам;
- «индивидуальный менталитет», существующий на уровне конкретного человека, конкретной личности.

О. Л. Медведкова, анализируя определения ментальности, а также списки понятий, с помощью которых различными авторами раскрывается содержательная сторона категории, выделяет инвариантные компоненты, которые, как можно предположить, открывают и ее сущность. Показано, что практически все конструкции, определяющие ментальность, можно объединить в четыре инварианта: образ мира («мировидение», «образ мысли», «умонастроение» и др.); система ценностей («ценностные ориентации», «критериальная основа» и др.); мотивационная готовность к реализации в деятельности системы ценностей («мотивационная сфера», «построение действий», «определяющее поступки и поведение людей», «направленность человеческой активности» и др.); установки («образ мысли», «социальные установки», «стереотипы поведения», «этнические стереотипы» и т. д.). Для нас принципиально важное значение имеет тот момент, что все четыре указанных инварианта не только заключают в себе существенные содержательные характеристики понятия «ментальность» человека, но и являются его проявлениями, тем, что объективируется в реальной жизнедеятельности, то есть тем, что можно изучать, корректировать, формировать.

Ментальные пространства может открыть психолог, обладающий профессиональным мышлением определенного уровня системности (В. Е. Ключко). Чем выше форма мышления, тем больше отличается профессиональная картина мира, открываемая с более высоких вершин. Но подняться на вершину (сменить призму видения) означает сменить форму мышления или, что то же самое, выйти на другой уровень профессиональной ментальности. В противном случае, «смотреть» с вершины вовсе не будет означать «увидеть» с нее что-то другое, кроме того, к чему привык глаз (В. Е. Ключко).

Так, психологу, как указывает В. Е. Ключко, остающемуся в пределах парадигмы отражения, которая практически не учитывает роль культуры в становлении многомерного мира человека как ценностно-смыслового поля, путь к ментальному пространству личности закрыт. Указанная парадигма диктует взгляд на мир как «пространство для жизни», которое надо «освоить» путем усвоения знаний и вообще «опыта», накопленного человечеством, включая умения, навыки, способы мышления и т. д., которые надо уметь воспроизводить. А ментальное пространство жизни открывается при переходе к парадигме порождения человеком собственного мира как «открытого пространства жизни».

Итак, анализ классических представлений зарубежных и отечественных теорий онтогенетического развития ребенка выделяет тот факт, что по мере взросления ребенка в процессе онтогенетического развития связь в диаде становится все тоньше, взрослеющий ребенок приобретает все большую независимость, самостоятельность и возможность самостоятельно выходить в мир культуры и взаимодействовать с ним без посредников. Другими словами, человек становится взрослым в процессе постепенного преобразования, и оно требует от него способности быть независимым и свободным. В становящемся коммуникативном поведении старших подростков проявляются противоречия в системе «образ жизни – образ мира», стимулирующие спонтанно идущий

процесс суверенизации. Взрослый, первоначально выступавший как медиатор между миром культуры и ребенком, постепенно обретающим в общении новые мерности сознания, начинает «передавать» свои функции посредничества самому ребенку. Ребенок постепенно начинает самостоятельно выходить к культуре, становясь все более суверенной личностью. Суверенизация как процесс, происходящий сначала в совмещенной системе «ребенок – взрослый», а затем осуществляемый самим ребенком как открытой психологической системой, может происходить как процесс, сопровождаемый взрослыми (родителями, педагогами, психологом), и как процесс спонтанный, осуществляемый самим ребенком без посредников (процесс спонтанной суверенизации). Процесс спонтанной суверенизации становится возможным, на наш взгляд, в подростковом возрасте, когда у ребенка появляется ценностное сознание, позволяющее реализовать переход возможностей в действительность и включать новообразования в систему собственной жизнедеятельности (В. Е. Ключко). Итогом процесса суверенизации может выступить способность человека к самоорганизации как открытой психологической системы. Возможность сопровождения взрослыми процесса суверенизации старшего школьника тесно взаимосвязана со знанием того, что представляет из себя ценностное сознание ребенка, его ментальное пространство, и в процессе коммуникативного взаимодействия содействовать их развитию.

Литература / References

1. Кабрин, В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М. : Смысл, 2005.
2. Ключко, А. В. Суверенная личность как предмет историко-психологического исследования // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: материалы межрегиональной конференции. – Барнаул, 2000. – С. 91-96.
3. Скиннер, Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е-60-е годы XX века. – М., 1986. – С. 60-97.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] : М. : Прогресс, 1990. – 366 с. – URL: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt> (дата обращения: 10.04.2015).
5. Фрейд, З. Я и Оно // Психология бессознательного : сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – С. 425-439.
6. Фромм, Э. Душа человека. – М. : Изд-во «Республика», 1992. – 430 с.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб. : Летний сад, 2000. – 415 с.
8. Adler, A. Problem children // Individ. Psychol. – 1998. – 44, № 4. – P. 406-416.

Оксана Геннадьевна Беленко

кандидат психологических наук, и.о. доцента

Государственный университет имени Шакарима города Семей

Семей, Казахстан

oksanapp2005@mail.ru

Oksana Belenko
PhD in Psychology (Candidate of Science), Assistant Professor
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
oksanapp2005@mail.ru

Гульжанар Какимжановна Джумажанова
кандидат психологических наук, доцент
Государственный университет имени Шакарима города Семей
Семей, Казахстан
dariya@mail.ru

Gulzhanar Dzhumazhanova
PhD in Psychology (Candidate of Science), Associate Professor
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
dariya@mail.ru

Куралай Шарипказыевна Оспанова
магистр социальных наук, старший преподаватель
Государственный университет имени Шакарима города Семей
Семей, Казахстан
K-Ospanovy@mail.ru

Kuralay Ospanova
Master of Social Sciences, Senior Lecturer
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
K-Ospanovy@mail.ru

Арай Кокораевна Аманова
доктор наук в области психологии и педагогики
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
Астана, Казахстан
Amana1986@mail.ru

Aray Amanova
PhD in Pedagogy and Psychology
L. N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
Amana1986@mail.ru