

УДК 159.922.7

**Е.И. КОМКОВА**

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Социально-когнитивная теория – точка зрения, которая заключается в изучении применения программы когнитивных процессов через наблюдение, ожидания и саморегуляцию этих процессов. Изучение через наблюдение и моделирование – центральные понятия социальной когнитивной теории, подход которой объединяет

изучение теории мыслительных процессов человека. *При этом под моделью понимается человек, поведение которого изучено с помощью наблюдения, и оно, в свою очередь, является образцом для подражания* (Bootzin, R.R., G. H. Bower, J. Crocker, E., 1991, p. 201)

Согласно А. Bandura (1977; 1986), который был принципиальным сторонником этой теории, главный вопрос – это не просто изучение соединения ответа и стимула. Человек выбирает стимулы, с которыми он сталкивается, организуя их в умственные представления с учетом времени, ситуации и причинной последовательности. В конечном счете, человек приходит к закономерности, в которой последствия следуют за некоторыми ответами. Мы формируем ожидания, за которыми, в некоторых ситуациях, реакция и поведение будут сопровождаться соответствующими последствиями.

Согласно этой точке зрения изучение и поведение зависят от информации, обеспеченной стимулами, интерпретацией людьми тех или иных стимулов и от ожидаемых интерпретаций, которые должны иметь место. Bandura также подчеркивает, что люди регулируют свое собственное поведение, устанавливая цели мотивации и свое вознаграждение этого поведения. Другими словами, мы имеем тенденцию, чтобы быть самостоятельно мотивированными и само подкрепляемыми. В социальной когнитивной теории, последствия поведения моделей играют значительную роль в определении нашего поведения, т.к. это влияет на способ, которым мы интерпретируем действия других. Мы имеем тенденцию подражать тем, чье поведение вознаграждено, чем тем, чье поведение наказывается или не вознаграждается.

Понимание соответствующих ситуаций для данного поведения – часть нашего культурного наследия. Социальное изучение или социальное познание, которое специалисты в области психологии развития называют социализацией, включает исследование того, что именно и когда является соответствующим социальным традициям и ценностям. В конце концов, мы – культурные существа и как результат этого пути наши механизмы познания действуют внутри нашей специфической среды, семьи и нации.

В то же время, имели место значительные дебаты относительно того, насколько этот процесс изучения является активным или пассивным. На сегодняшний день, даже в классической когнитологии, имеется обще принятое мнение, что в познании и изучении когнитивные и биологические элементы включаются вместе: здесь снова встает проблема их происхождения и природы. Умственные операции как часть изучения (сознательные или неосознанные) более или менее принимаются как участвующие в этом процессе. Действительно, люди и другие животные больше не рассматриваются как “чистые доски”, на которых можно писать, все наши реакции и ответы становятся частью нашего опыта, который в разной степени учитывается и применяется в нашей дальнейшей жизни.

Познание охватывает огромный диапазон умственных действий, таких как символизация действительности, рассуждение, обдумывание, отражение, вычисление, оценка, визуализация, воображение, изобретение и выполнение. Список может быть продолжен. Большинство этих процессов требует, чтобы мы планировали первоначально выполнение в своем воображении в надежде на то, что задача будет решена. Это касается решения любой проблемы, будь то составление диеты, чтобы потерять вес или постановка новой гипотезы, чтобы проверить ее в психологической лаборатории. Современные теории познания пришли к единому мнению, что, когда люди думают, они используют модели, символы и управляют ими. Модель прикладной ситуации и символов, которые представляют их, могут быть внешними, написанные на бумаге или символы могут быть внутренними, во внутренней речи или “в позиции мыслительного наблюдателя”.

Согласно Уолтеру Мишелу (Mischel, W., 1973; 1979), пять основных принципов лежат в основе наблюдения и изучения своего поведения:

1. Компетентность или знание: через обучение и опыт, каждый человек приобрел уникальный набор умений, имеющих отношение к различными ситуациями.

2. Кодирование: каждый человек имеет уникальный способ восприятия и категоризации опыта. Один человек может видеть ситуацию как угрозу, в то время как другой видит ее как оспаривание, и способ, которым это восприятие закодировано, определяет ответ.

3. Ожидания: через изучение: каждый человек сформировал разные ожидания того, что вознаграждается или наказывается за различные виды поведения.

4. Ценность: значение для человека различной награды – типа денег, социального одобрения или хорошая степень положения – влияет на поведение человека.

5. Планы: через изучение, каждый человек формулирует планы и правила того или иного руководства поведением. Один человек может планировать поху-деть, а затем поесть все сладкое; другой может планировать заняться политикой и тем самым избегает любых действий, которые могли бы тормозить или помешать политической карьере.

Наиболее известная и распространенная теория когнитивного развития ребенка представлена в теории развития интеллекта Жана Пиаже. Но когда исследователи начали изучать более широкий диапазон мышления, который исследовал Пиаже, а также методы, которые он разработал к своим экспериментам, они обнаружили, что Пиаже недооценивал способность ребенка извлекать информацию относительно мира, в то время как маленький ребенок может усваивать различные понятия (Harris, P.L., 1983). Другие исследования указывают, что очевидный недостаток объектного постоянства у детей не может быть вызван убеждением, что объекты прекращают для них существовать, когда они находятся вне поля зрения, но также и хрупкой памятью. (Kagan, J., 1984). Дети на дооперациональной стадии могут рассуждать более систематически и понимать больше относительно характера физической причинной связи, чем это полагал Пиаже (Shultz, T.R., 1982). Кроме того, исследователи были способны обучить детей на этой стадии "проходить" тесты сохранения, которые как указывал Пиаже, не могли бы быть выполнены (Gelman, R., 1982).

Ряд современных психологов сейчас рассматривает когнитивное развитие в схеме обработки информации. Они не видят никаких глобальных изменений в умственных структурах на протяжении раннего детства; более того, мысль и поведение у ребенка непрерывно пользуются маленьким набором примитивных процессов, которые присутствуют в первые годы жизни. Эти процессы включают распознавание, визуальный просмотр среды, изучение и интеграцию чувств (Siegler, R.S., 1983).

Этот подход соотносится в связи с возрастающим вниманием в последние годы к развитию умственных способностей маленького ребенка. Эксперименты показывают, например, что новорожденные могут помнить объект, который они видели от 5 до 10 секунд и могут запомнить и обнаружить различие между другим объектом. Но они также начинают забывать их почти немедленно. С опытом, базисные умственные способности младенцев развиваются (но не изменяются радикально), знания накапливаются, память становится избирательной и обработка информации происходит быстрее и более эффективно.

Один из когнитивных процессов, который находится в действии с первых дней – выборочное внимание. На первом месяце жизни, младенцы могут сосредотачиваться меньше минуты, чтобы забыть объект, на который они пристально смотрели, но все же помнят его в течение дня и могут ответить на него (Olson, G.M., И T.Sherman., 1983).

Эти различия указывают, что младенцы обрабатывают события выборочно; они, более вероятно, будут помнить ответ, который имел для них большее значение, чем объект, который они просто рассмотрели (Rovee-Collier, С., 1984).

Младенцы также проявляют способность вспоминать, которое указывает на представленную мысль. В Ashmead, D.H. и M.Perlmutter родители семи-одиннадцатилетних младенцев сообщали, что их дети казались удивленными, когда предметы домашнего хозяйства не были на обычном месте (Ashmead, D.H., M.Perlmutter., 1980). Младенцы искали людей и объекты, которые они наблюдали или просто видели и которые "должны" были быть на месте. Очевидно, эти младенцы разработали некоторый способ представления знакомых объектов и людей и могли бы восстанавливать изображения без специфических сведений извне.

Поскольку дети растут, они вспоминают цвета в том плане, что они должны помнить, знакомы ли они им и имеют ли для них значение. Любой, кто находится рядом с трехлетними детьми очень долго, может рассказывать об их безупречной памяти, когда они слышат музыку рекламы, рифмы детской песни и напоминают своим родителям относительно обещанного угощения. Подобно маленьким младенцам, трехлетний ребенок может вспомнить свои собственные действия более легко, чем объекты, которые они видели.

Поскольку дети развиваются, их база знаний расширяется, и они становятся более квалифицированными в интегрировании новой информации относительно того, что они уже знают о мире. Трудно преувеличить важность базы знаний. Когда маленькие дети заинтересованы какой-то темой, они могут приобретать огромный и активный запас знания. В одном исследовании исследователи описали четырехлетних детей с огромным запасом знания относительно динозавров (Chi, M.T.H., И D.R.Koeske., 1983). Данная новая информация относительно динозавров у этих четырехлетних детей, вероятно, не будет забыта, когда они станут взрослыми. Эта большая база знаний позволяет им подключить новые знания на уже существующих схемах. Но многое из того, с чем сталкиваются четырех и пятилетние дети, имеет небольшую связь с их относительно маленьким запасом знаний. Без связи с понятиями, которые опосредованы памятью, они испытывают трудности сохранять или восстановить новую информацию (Flavell, J.H., 1985).

Поскольку дети становятся старше, они постепенно используют стратегии, чтобы увеличить эффективность своей памяти. Дошкольники используют некоторые способы типа касания объектов, они хотят запомнить слова и иногда повторяют их громко, но они используют далеко не самые продуктивные приемы, чем старшие дети, и их стратегии менее сложны. Среди школьников, большинство используют повторение как способ запоминания, но это не самый эффективный способ. Только старшие школьники заменяют свою методику повторения на другую, делая ее более эффективной, что показывает на некоторый способ планирования к достижению цели (Ornstein, P.A., И M.J. Naus., 1978).

Одна из причин того, что дети все больше используют память – это то, что их понимание метапознания возрастает (Flavell, 1985). Метапознание – это знание относительно собственных когнитивных процессов, включая способы запоминания. Маленькие дети, у которых недостаточно знания в метапознании, часто сталкиваются с проблемой, т.к. что они не понимают, что они не поняли проблему, и они не понимают, почему они не могут ее решить (Paris S.G., and B.K.Lindauer, 1982; Robinson, E.J., W.P. Robinson., 1984). Как в каждой другой области естественного развития и опыт и метапознание способствуют развитию детской экспертизе в управлении их собственными когнитивными умениями. Увеличение дополнительного пространства и возможностей со стороны родителей и преподавателей может ускорить их развитие (Paris S.G., and B.K.Lindauer, 1980).

Улучшение памяти, согласно некоторым исследователям, может также зависеть от увеличения эффективности обработки запоминаемого материала. Более маленький ребенок должен большее количество внимания уделять базисным способам обработки информации типа идентификации и поиск информации (Case, R., D.M.Kurland, и J.Goldberg, 1982,). Со зрелостью и опытом дети должны затрачивать все меньше и меньше внимания этим умственным процессам поиска; их размышления становятся быстрее, более автоматическими и более эффективными (Case, R. 1978; Case, R., 1985). Это в свою очередь освобождает пространство в краткосрочной памяти для других процессов, таких, как управление умственными процессами с помощью других сложных способов. С этой точки зрения базисная пропускная способность краткосрочной памяти самостоятельно расширяется, а более эффективная обработка информации осуществляется за счет свободного "участка памяти".

Практически все теории социального развития опираются на факты изоляции детей, появляющиеся время от времени, показывая нашу потребность в других людях. Один из них – случай с Жени, которая почти четырнадцать лет находилась почти в полной изоляции. Когда Жени была обнаружена, она не могла ни говорить, ни стоять, и исследователь описала ее как "едва человеческий, несоциальный примитив" (Curtiss, S., 1977). Но, находясь в заботе и любви в приемной семье и с другими людьми, Жени постепенно входила в социальное взаимодействие. Социальное взаимодействие, кажется, необходимое для нас, чтобы стать человеческими существами (Mead, G.H., 1934). Жени была лишена наиболее базисной формы социального взаимодействия, а именно – физического и социального контакта между родителем и ребенком, который ведет к близким эмоциональным отношениям. Эта близкая связь между тем, кто ухаживает за младенцем названа эмоциональной защитой, основанной на тесном физическом контакте как ключевом аспекте привязанности у людей. *Привязанность – эмоциональная связь, которая развивается между младенцем и тем, кто ухаживает за ним, обеспечивая его эмоциональной защитой* (Bowlby, J., 1969; Ainsworth, M.D.S., M.S. Blehar, E. Waters, и S. Wall., 1978).

Привязанность также имеет место и у животных, например, такое явление как импринтинг. Подобный вид быстрорастущей связи происходит среди стадных животных, где матери находятся со своими новорожденными детенышами сразу после рождения; если мать и новорожденный находятся отдельно в течение 24 часов, мать отходит от своего детеныша вместо того, чтобы его ласкать. Человеческая связь не возникает немедленно, а является процессом длительным по времени (Myers, D.G., 1990).

До недавнего времени считалось, что привязанность выполняет адаптивную функцию: привязанность формируется, потому что родители удовлетворяют непосредственные физические потребности младенца, типа голода и жажды (Bowlby, J., 1969). Но классические исследования изменили это представление. Молодые резус обезьяны принимались и воспитывались своими двумя заместителями «матери», один сделанный из пустой проволочной сетки и другой покрытый пушистой и теплой тканью (Harlow, H.F., M.K. Harlow., 1966; Harlow, H.F., M.K. Harlow., 1969). Хотя пустой провод "искусственной матери" был оборудован механизмом, из которого обезьяны младенцы могли бы получать еду, они показали наибольшую привязанность к другой, пушистой и теплой "матери". Они цеплялись за нее, особенно когда были испуганы и использовали ее как ядро, чтобы исследовать мир. Теоретики привязанности признают, что маленькие дети реагируют подобным способом. У них формируется привязанность к своим родителям, т.к. они чувствуют эмоциональную защиту, которая исходит от того, кто обнимает и от кого они могут зависеть.

Привязанность появляется и развивается через четыре последовательные фазы (Bowlby, J., 1969; Ainsworth, M.D.S., M.S. Blehar, E. Waters, и S. Wall., 1978). Снача-

ла, младенцы отвечают любому; им, кажется, безразлично, кто обнимает их. В течение второй фазы, которая продолжается приблизительно от двух месяцев до семи, они начинают отвечать своим родителям специальными способами; но они не будут возражать, если их оставить с незнакомцем. Приблизительно в семь месяцев, начинается истинная привязанность к родителям. Прежде, чем это может проявиться, младенцы должны сделать гигантский когнитивный шаг: они должны развить некоторое понятие, что люди продолжают существовать после того, как они исчезают из поля зрения. Это "постоянство человека" развивается приблизительно с того же самого времени, а часто и даже ранее, поскольку младенцы демонстрируют постоянство объекта (Levitt, M.J., T.G. Antonucci, и M.C. Clark., 1984).

Младенцы, у которых сформировалась привязанность к своим родителям, все время стараются оставаться близко возле них или ползают возле них. Теперь младенцы показывают бедствие разделения: они возражают, когда они разделены от своих матерей и выражают радость при их возвращении. В месяц или два после того, как эта стадия привязанности развивается, младенцы также показывают осторожность по отношению к незнакомцам. Особенно, когда родитель отсутствует, они могут отвечать незнакомцам с опасением, смотря вдаль, хмурятся или даже начинают плакать при подходе незнакомца.

Когда дети находятся в возрасте между двумя и тремя годами, они входят в заключительную стадию привязанности, которая продолжается всю жизнь. Эмоциональная связь остается сильной, но отношения перестраиваются. Ребенок постепенно начинает понимать чувства родителя. Когда родителей нет рядом, ребенок продолжают чувствовать себя уверенно и в безопасности.

Однако, не все младенцы станут привязанными к родителям таким же образом. Приблизительно две трети развивают чувство привязанности: когда их матери возвращаются после разлуки, младенцы активно ищут их и беспокойство их исчезает (Ainsworth, M.D.S., M.S. Blehar, E. Waters, и S. Wall., 1978). Другие младенцы развивают опасную привязанность. Некоторые имеют привязанность замкнутого человека: когда они воссоединяется после разделения, они избегают контакта со своими матерями. Другие имеют двойственную привязанность: когда они воссоединяется, они чередуют свое поведение между разыскивающим контактом и сердито вырываются, чтобы уйти. Эти разновидности в привязанности означают различие в разных культурах (Lamb, M.E., R.A. Thompson, W.P. Gardner, E.L. Charnov, D. Estes, 1984). Немецкие матери, например, поддерживают раннюю независимость в своих детях, и такая привязанность замкнутого человека для них положительна; они полагают, что "безопасные" младенцы испорчены (Grossmann, K., K.E. Grossmann, G. Spangler, G. Suess, и L. Unzer., 1985).

Тип привязанности, который развивается между матерью и ребенком, кажется, относится к стилю взаимодействия матери и ребенка. Матери сильно привязанных младенцев вообще теплы, отзывчивы, не навязчивы и не оскорбительны (Lamb, M.E., C.-P. Hwang, F.L. Bookstein, A. Broberg, G. Hult, и M. Frodi., 1988). Некоторые исследователи подозревают, что Американские матери избегающего типа имеют тенденцию, чтобы быть слишком стимулированными и навязчивыми, в то время как их младенцы имеют тенденцию, чтобы быть менее привязанными и часто эмоционально не доступные им (Isabella, R.A., J. Belsky, и A. Von, 1989). Фактически, оценивая матерей на чувствительность ответов, исследователи были способны предсказать качество привязанности их младенцев с тарифом точности 94 процента (Smith P.B., D.R. Pederson, 1988). Качество связи также связано со стилем взаимодействия с младенцем. Младенцы, которые особенно раздражительны и суетливы, имеют тенденцию, чтобы развивать в себе или замкнутого человека или двойственную привязанность (Belsky, J., M. Rovine, и D.G. Taylor., 1984).

Если привязанность имеет важное значение в социальном развитии младенца, мы могли бы ожидать, что это влияние сохраниться и далее, в более позднем возрасте. Такая связь описывается в нескольких исследованиях, являясь доказательством стабильности привязанности и показывает ее влияние на развитие. Контраст между детьми, которые были окружены заботой и чувствовали себя в безопасности, и теми, кто этого не ощущали, обнаружили резкое отличие. Первые были в дошкольном возрасте компетентными, уверенными, дружелюбными, независимыми и хорошо решали проблемы (Sroufe L.A., N.E. Fox, и V.K. Pancake, 1983; Sroufe L.A., E. Schork, N. Frosso, N. Lawroski, и P. LaFreniere, 1984; Lutkenhaus P., K.E. Grossman и K. Grossman, 1985). Вторые имели тенденцию требовать внимание, постоянно искали одобрения и заботы со стороны взрослых таким образом, что взаимодействие с другими детьми страдало. Напрашивается вывод, что качество привязанности и заботы младенца так или иначе "вызывает" такие результаты у дошкольников.

Это предположение критиковалось исследователями, которые полагают, что результаты этих исследований не измеряют временное влияние привязанности, но взамен отражают постоянный образец детско-родительских отношений (Lamb M.E., R.A. Thompson, W.P. Gardner, E.L. Charnov, и D. Estes 1984; Lamb M.E. и M.H. Bornstein, 1986). С этой точки зрения дети ведут себя по-разному в процессе своего развития, просто это отражает их актуальную связь. Если связь остается устойчивой от младенчества, это воздействует на развитие ребенка подобным способом более чем в ранние годы. Но если связь изменяется, привычные родительские отношения также меняются – мать долгое время находится на работе или ребенок остается без материнского внимания – поведение ребенка начинает отражать качество этого изменения.

По мере того, как дети растут, их отношения с другими также изменяются. В течение младенчества, родители, прежде всего, лелеют и любят их как няни. Как только дети начинают ходить и разговаривать, родители сдвигают свое акцентирование из физической заботы за ребенком к обучению, чтобы соответствовать тем параметрам, которыми общество рассматривает детей хорошими, развитыми и приемлемыми. Их цель, хотя они не могут сознавать это, состоит в том, чтобы помочь ребенку освоить отношения, ценности и санкции общества (Bootzin R.R., G.H. Bower, Jenifer C. E., 1991, p.462).

Этот процесс, названный социализацией, является интерактивным. Родители инструктируют ребенка, но характер и возможности ребенка влияют на методы и их эффективность, которые используют родители. (Maccoby E.E., J.A. Martin, 1983, pp. 1-101).

Цель социализации – усвоение ценностей, построение отношений и формирование убеждений. Если процесс успешен, дети осваивают ценности общества до такой степени, что они чувствуют себя виновными всякий раз, когда они нарушают эти стандарты. Родители – не единственные агенты социализации ребенка. Сверстники, преподаватели, другие члены семьи и средства массовой информации играют важную роль в этом процессе.

Детско-родительские отношения отражают и устанавливают начальный фон социализации. Как родители воспринимают их собственного ребенка, так и дети, в общем, определяют дисциплинарные методы, которые родители используют по отношению к ним. Диана Баумринд (Baumrind D., 1986) определила четыре главных стиля воспитания: авторитарный, разрешающий, отклоняющий-пренебрегающий и авторитетный. Авторитарные родители на первое место ставят свои собственные потребности и ожидают, что дети примут их слово без права на оспаривание и сомнение. Они наказывают своих детей, утверждая их собственную силу через угрозы, команды, битье и изъятие привилегий.

Разрешающие родители – явная противоположность. Они помещают детские потребности на первое место и консультируются со своими детьми относительно вопросов стратегии, позволяя им регулировать действиями родителей и устанавливать свои стандарты и правила. Когда дисциплинарные методы кажутся необходимыми, разрешающие родители ищут причину.

Отклоняющие-пренебрегающие родители кажутся безразличным к своим детям. Подобно авторитарным родителям, они ставят на первое место свои собственные потребности, но они не делают никакой попытки принять стандарты и потребности детей. Они редко применяют к ним дисциплинарные методы, но когда они это делают, они чаще используют физическое наказание или решительное изъятие всех привилегий ребенка.

Авторитетные родители проявляют твердый, но приемлемый контроль над своими детьми, часто устанавливая высокие стандарты. Они прибегают к устному правилу “дать и взять”, который авторитарный родитель не допустил бы. Дисциплина держится, прежде всего, на причине, так, чтобы ребенок осознал следствия запрещенного поведения и понял наказание.

Возможно, не удивлено, что в течение дошкольных и ранних школьных лет дети авторитетных родителей во всем преуспевают лучше (Baumrind D., 1986). По сравнению с другими детьми, они более кооперативны в социальных ситуациях, имеют тенденцию, чтобы быть лидерами в социальных группах и имеют высокий интеллект.

Дети отклоняющих-пренебрегающих родителей кажутся в данной типологии самыми плохими, вероятно, потому что их родители не имеют никакого реального интереса к дисциплине и ошибкам своих детей. В подростковом возрасте эти дети имеют много проблем в психическом развитии.

Стиль родителей в дисциплине имеет также важное значение. Родители, которые полагаются, прежде всего, на свою силу (кричат ли они, угрожают, удаляют ли привилегии или бьют детей) имеют тенденцию само центрировать детей, чьи цели в решении моральных проблем сводятся к тому, чтобы избежать наказания (Brody, G.H., D.R. Shatter, 1982). Напротив, дети, родители, которые полагаются, прежде всего, на причину, имеют тенденцию успешно усваивать моральные ценности своих родителей (Hoffman M.L., 1984).

Детские отношения со сверстниками также важны по нескольким причинам. Сначала, дети должны заработать свое членство в группе сверстников. Дома, независимо от того, что они делают и как себя ведут, они не могут потерять отношения с родителями и сиблингами, но когда дети входят в группу сверстников, они имеют риск того, что их могут исключить из группы. Во-вторых, связи со сверстниками обеспечивают взаимодействие с равными, коими взрослые, родителя братья или сестры не являются. К тому же, равная по положению группа дает детям их первую возможность сравнить себя с другими детьми того же возраста.

Важность сверстников была подтверждена результатами исследования, в которых дети, кого ненавидели и отклоняли их сверстники, чаще, чем другие дети убегали из дома, пропускали уроки, имели эмоциональные проблемы и даже стали малолетними правонарушителями. Они, обычно, несчастные, одинокие дети. Дети, которые испытывают недостаток друзей и кого постоянно не принимают или ненавидят другие, часто имеют социальные проблемы (Asher S.R., K.A. Dodge, 1986).

Большинство детей имеют особые отношения с одним или большим количеством сверстников. Эта дружба глубоко изменяет ценности, когда дети растут. Эти изменения связаны с познавательным развитием; как только дети понимают, что нравятся другим людям, меняется их точка зрения на дружбу. Поскольку характер детства изменяется, сама дружба меняется в основном тремя основными



способами: от вполне поведенческой связи до эмоциональной; от самоцентрированных отношений до взаимных; и от гладких, коротких отношений до тяжело выносимой связи (Shantz, C.U., 1983).

Социальные когнитивные теоретики, твердо придерживающиеся поведенческой традиции, подчеркивают роль познания как вмешательство между стимулом и реакцией (Bandura A., 1986). Точка зрения о личности, основанной на социально-когнитивной теории, отличаются наиболее резко от бихевиоризма Скиннера в убеждении, что когнитивные возможности людей – логика, память и процесс мышления – играют важную роль в определении человеческого поведения. Это предлагает изображение человеческого существования, очень различного от такового, который изображен у бихевиористов, в представлении которых поведение является относительно пассивным ответом на воздействие среды. В социально-когнитивном контексте одинаково важно учитывать человека, который выполняет это поведение. Фактически, Альберт Бандура (Bandura A., 1977; 1978) предложил модель взаимного детерминизма (взаимодействие среды, поведения и человека, который выполняет это поведение), в которой каждый из этих факторов (среда, поведение и человек) взаимно влияют друг на друга. Не только человек и среда влияет на поведение, но поведение также влияет на эти детерминанты, что отражается на ситуации и человеке. Например, ребенок, который реагирует агрессивно или отвечает на специфическую ситуацию в силу определенного физического или психического расположения, может заставлять родителей или других детей отвечать и реагировать на него сердито. Эта сердитая среда может в свою очередь вести к даже более агрессивному поведению ребенка.

Согласно взглядам социально-когнитивных теоретиков, наше поведение действительно частично определено событиями среды, но и также определено когнитивными событиями, которые являются уникальными для каждого человека. Сначала, мы чувствуем каждую ситуацию в рамках наших собственных воспоминаний, знаний, ожиданий, персональных стандартов, правил и ценностей. Затем мы можем изменять ситуацию, чтобы удовлетворить наши потребности и желания. Вместо просто пассивной реакции мы активно трансформируем среду. Таким образом, социально-когнитивные теоретики подчеркивают значение когнитивных процессов, в то время, как бихевиористы придают значение подкреплению. Первые говорят о роли наблюдения, подчеркивая значение саморегулирования, вторые – отводят главную роль непосредственно опыту и управлению, которые проявляется в среде (Kihlstrom J.F., 1988).

Перед социально-когнитивной теорией стоят те же самые вопросы, как в других теориях личности: принятие каждым человеком уникальности ситуации, также как и поведение каждого человека, относительно последовательно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Ainsworth, M.D.S., M.S.Blehar, E.Waters, and S.Wall.** Patterns of attachment. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1978
2. **Asher, S.R., and K.A. Dodge.** Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental psychology*, 1986, 22, 444-449
3. **Ashmead, D.H., and M.Perlmutter.** Infant memory in everyday life. In M. Perlmutter (Ed.), *New directions in child development*, No.10. Children's memory. San Francisco: Jossey-Bass, 1980
4. **Bandura, A** Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1977
5. **Bandura, A** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191-215;
6. **Bandura, A** Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1986

7. **Bandura, A.** The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 1978, 33, 344-385; 1986
8. **Bandura, A.** Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986
9. **Baumrid, D.** Familial antecedent of social competence in middle childhood. Unpublished monograph, Institute of Human Development, University of California, Berkeley, 1986
10. **Belsky, J., M.Rovine, and D.G.Taylor.** The Pennsylvania infant and family project. *Child Development*, 1984, 55, 718-728
11. **Bootzin, R. R., G. H.Bower, Jenifer C., E. Hall** *Psychology Today. An Introduction.* McGraw-Hill, Inc. 1991.
12. **Bowlby, J.** Attachment and loss. Vol.1. Attachment. New York: Basic Books, 1969;
13. **Brody, G.H., and D.R. Shatter.** Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 1982, 2, 31-75
14. **Case, R., D.M.Kurland, and J.Goldberg.** Operation efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1982, 33, 486-404
15. **Chi, M.T.H., and D.R.Koeske.** Network representation of a child's dinosaur knowledge. *Developmental Psychology*, 1983, 19, 29-39
16. **Curtiss, S.** Genie: A psycholinguistic study of a morden-day "wild child". New York: Academic Press, 1977, p. 9
17. **Flavell, J.H.** *Cognitive development (2d ed.)* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1985
18. **Gelman, R.** Accessing one-two-one correspondence: Stil another paper on conservation. *British Journal of Psychology*, 1982, 73, 209-220.
19. **Grossmann, K., K.E.Grossmann, G.Spangler, G.Suess, and L. Unzer.** Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to attachment in Northern Germany. *Monographs of the Society for Child Development*, 1985, 50, Serial No. 209, 232-256
20. **Harlow, H.F., and M.K. Harlow.** Learning to love. *American Scientist*, 1966, 54, 244-272;
21. **Harlow, H.F., and M.K. Harlow.** Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviors. In B.M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behavior (Vol.4).* London: Methuen, 1969
22. **Harris, P.L.** Infant Cognition. In P.H.Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (4<sup>th</sup> ed.)*, Vol.2. M.M. Haith and J.J. Campos (Eds.), *Infancy and developmental psychology.* New York: Wiley, 1983
23. **Hoffman, M. L.** Moral development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1984
24. **Isabella, R.A., J.Belsky, and A.von Eye.** Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional psychology during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 1989, 25, 12-21
25. **Kagan, J.** The nature of the child. New York: Basic Books, 1984
26. **Kihlstrom, J.F.** Personality. In E.R. Hilgard (Ed.), *Fifty years of psychology: Essays in honor of Floyd Ruch.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1988
27. **Lamb, M.E., R.A.Thompson, W.P.Gardner, E.L.Charnov, and D.Estes.** Security of infantile attachment as assessed in the "strange situation". *The Behavioral and Brain Science*, 1984, 7, 127-171
28. **Lamb, M.E., and M.H. Bornstein.** *Development in infancy (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Random House, 1986
29. **Levitt, M.J., T.G. Antonucci, and M.C.Clark.** Object-person permanence and attachment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1984, 30, 1-10
30. **Lutkenhaus, P., K.E. Grossman, and K.Grossman.** Infant-mother attachment at 12 month and style of interaction with a stranger at the age of 3 years. *Child Development*, 1985, 56, 1538-1542
31. **Maccoby, E.E., and J.A. Martin.** Socialization in the context of the family. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol.4)*, New York: Wiley, 1983, pp.1-101
32. **Mead, G.H.** *Mind, seif and society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago Press, 1934

33. **Mischel W.** On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate. *American Psychologist*, 1979, 34, 740-754
34. **Myers, D.G.** *Social psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, 1990
35. **Olson, G.M., and T.Sherman.** Attention, learning and memory in infants. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley, 1983
36. **Ornstein, P.A., and M.J. Naus.,** Rehearsal process in children's memory. In P.A. Ornstein (Ed.), *Memory development in children*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978
37. **Paris S.G., and B.K.Lindauer.** The development cognitive skills during childhood. In B.W.Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englawood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982
38. **Robinson, E.J., and W.P. Robinson.** Realizing you don't understand. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1984, 25, 621-627
39. **Rovee-Collier, C.** The ontogeny of learning and memory in human infancy. In R. Kail and N.E. Spear (Eds.), *Comparative perspectives on the development of memory*. Hillsdale, N.J.: Erbaum, 1984
40. **Shultz, T.R.** Ruls of causal attribution. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1982, 47 (Serial No. 194)
41. **Siegler, R.S.** Information processing approaches to development. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4<sup>th</sup> ed.). Vol.1. W. Kessen (ed.), *History, theory, and methods*. New York: Wiley, 1983
42. **Smith, P.B., and D.R. Pederson.** Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child Development*, 1988, 59, 1097-1101
43. **Sroufe, L.A., N.E.Fox, and V.K.Pancake.** Attachment and dependency in developmental perspective. *Child development*, 1983, 54, 1615-1527;
44. **Sroufe, L.A., E. Schork, N.Frosso, N. Lawroski, and P. LaFreniere.** The role of affect in social competence. In C.Izard, J. Kagan, and R.Zajonc (Eds.), *Emotions, cognitions and behavior*. New York: Cambridge University Press, 1984

## SUMMARY

*The article is the scientific-theoretical review of the original foreign literature concerning the problem of social-cognitive development of a child. The development of different cognitive processes during one's childhood and their significance for his social interaction with his social encirclement have been analyzed.*